

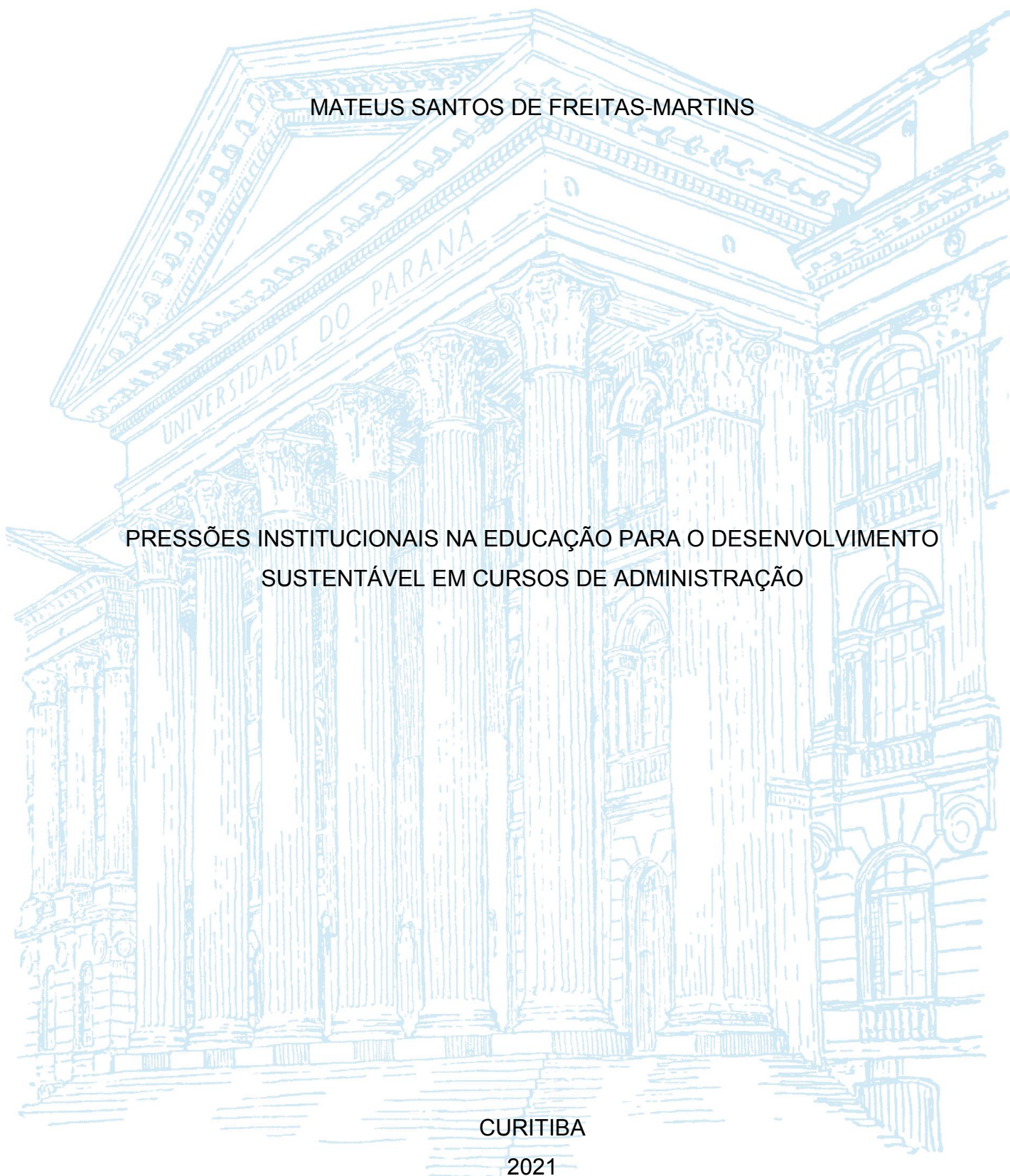
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MATEUS SANTOS DE FREITAS-MARTINS

PRESSÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

CURITIBA

2021



MATEUS SANTOS DE FREITAS-MARTINS

PRESSÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador(a): Profa. Dra. Bárbara Galleli Dias

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS – SIBI/UFPR COM DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)
Bibliotecário: Eduardo Silveira – CRB 9/1921

Freitas-Martins, Mateus Santos de
Pressões institucionais na educação para o desenvolvimento
sustentável em cursos de administração / Mateus Santos de Freitas
Martins.- 2021.
147 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais
Aplicadas.

Orientadora: Bárbara Galleli Dias.

Defesa: Curitiba, 2021.

1. Administração. 2. Ensino Superior. 3. Desenvolvimento sustentável.
I. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração. II. Dias, Bárbara Galleli.
III. Título.

CDD 658



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO -
40001016025P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MATEUS SANTOS DE FREITAS MARTINS** intitulada: **PRESSÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. BÁRBARA GALLELI DIAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 16:03:16.0

BÁRBARA GALLELI DIAS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 16:15:06.0

FLÁVIO HOURNEAUX JUNIOR

Avaliador Externo (FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - FEA)

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 21:15:48.0

SIEGLINDE KINDL DA CUNHA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Av. Lothario Meissner, 632 - Curitiba - Paraná - Brasil
CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4365 - E-mail: ppgadm@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 79583

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 79583

AGRADECIMENTOS

Iniciar a escrita dos agradecimentos da minha dissertação faz passar um filme em minha cabeça que mostra todo o processo da realização do meu mestrado e como eu cheguei aqui nesse momento.

Foi um processo árduo e com muita aprendizagem. Os tempos foram difíceis e o ano de 2020 será lembrado para sempre da pandemia do COVID-19. Todas as circunstâncias fazem com que você se canse, se desmotive, mas por sorte estive sempre rodeado de pessoas boas que me estenderam a mão em todos os momentos que me permiti desanimar.

Hoje eu saio do mestrado muito melhor do que entrei e mais convicto ainda dos meus posicionamentos e ideais. Estudar essa temática me fez acreditar que o Desenvolvimento Sustentável é importante e que esse debate é necessário. Sinto que esse trabalho pode ajudar, o mínimo que seja, a trazer reflexões sobre a implementação desse contexto na educação dos futuros gestores.

Mas para isso, preciso agradecer a todos que estiveram comigo. Inicialmente agradeço a todas as orientações da professora Bárbara Galleli, por toda a força e ensinamento nessa trajetória. Foi uma grande honra ser aprendiz de uma pessoa tão sábia.

Agradecimento especial para todos os membros do GEDS que, mesmo em tempos tão difíceis, a nossa união refletiu em bons estudos publicados nos mais diversos eventos ao redor do mundo. Agradeço especialmente ao meu “irmãozinho” Noah Emanuel Brito Teles que desde o primeiro dia me ofereceu a sua amizade e ajuda para enfrentar essa caminhada.

Agradeço a todos os membros da salinha de IT que compartilharam sempre boas histórias e motivações para essa trajetória acadêmica. Ressalto o nome do Emanuel Sandri que foi um grande amigo em todos os momentos, sempre me dando bons conselhos.

Sou grato por todos os meus amigos que continuam ao meu lado após as recusas de todas as confraternizações em que eu estava ocupado estudando e escrevendo. A todos os xelocas, vocês não fazem ideia o quanto o companheirismo me ajudou nos momentos difíceis.

Agradeço imensamente aos meus pais Aparício e Giani, por estarem sempre comigo em absolutamente todos os momentos. O carinho que sinto por vocês é

inestimável e me dá forças para batalhar e conquistar tudo o que almejo. Eu não seria essa pessoa que sou hoje se não fosse por vocês.

Por último e de modo mais especial ressalto o nome da minha companheira Laís que foi a pessoa que mais me ajudou a aguentar todo esse processo. A tua paciência e todo o amor me fizeram acreditar que sou capaz de realizar meus sonhos. Sou grato pelo teu companheirismo e fico feliz por você ter entrado na minha vida no momento em que eu mais precisava.

Finalizo com toda a minha gratidão ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por me auxiliar financeiramente para a construção dessa pesquisa, sem esse apoio, a mesma seria inviável. Assim como a UFPR por me dar a oportunidade de obter esse título.

Concluo dizendo para que batalhem e protejam a Universidade pública e gratuita no Brasil e todo o incentivo a pesquisa. Somente assim poderemos construir um futuro melhor para nosso país.

Eu prometi seguir tentando e vou tentar até morrer!
Fazer e ser a diferença
Pra eles eu sou só um iludido que quer te convencer
Que tudo pode mudar (PENSE, 2018)

RESUMO

Nas últimas duas décadas, o debate sobre educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) nos cursos de graduação em Administração tem sido recorrente em muitos fóruns ao redor do mundo. Apesar da vasta aplicação da teoria institucional sobre estudos de desenvolvimento sustentável, ainda há uma ausência de tal teoria sobre a compreensão da EDS. Para preencher esta lacuna, este estudo visa a entender como as pressões institucionais ocorrem no contexto das práticas de EDS nos cursos de graduação em Administração. Os objetivos específicos são: (i) analisar as práticas de EDS adotadas pelos cursos de Administração nas IES estudadas e (ii) identificar as pressões institucionais coercitivas, miméticas e normativas relacionadas a adoção de práticas de EDS nos cursos de Administração nas IES estudadas. Para isso, foi realizada uma pesquisa básica qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas com dez docentes de diferentes instituições de ensino superior, no Brasil. Além disso, realizou-se uma análise documental, considerando o programa de estudos e os documentos institucionais, tanto sobre os temas quanto as ementas dos cursos. Após esse procedimento, realizou-se uma análise por meio de triangulação, apoiada pelo software de análise de dados qualitativos Atlas.ti. Os principais achados estão pautados na baixa incidência de pressões coercitivas, na influência moderada de pressões miméticas e uma forte ocorrência das pressões normativas nas práticas de EDS. Este estudo contribui para a teoria, fornecendo uma estrutura de análise e novas questões de pesquisa sobre o campo do conhecimento da EDS. Quanto às implicações práticas, considera-se que as evidências podem ajudar professores e gestores dos cursos de Administração a entender melhor, lidar e tirar proveito das pressões que influenciam o campo institucional. O estudo também aborda as implicações sociais relevantes para a agenda 2030, especialmente no que diz respeito ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 - educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento sustentável. Pressões institucionais. Instituições de Ensino Superior. Teoria Institucional

ABSTRACT

In the last two decades, the debate about education for sustainable development (ESD) in undergraduate business courses has been recurrent in many forums around the world. Despite the wide institutional theory application on sustainable development studies, there is still an absence of such theory on understanding ESD. To fill this gap, this study aims to understand how institutional pressures occur in the context of ESD practices in undergraduate business courses. The specific objectives are: (i) analyze the ESD practices adopted by the business courses in the studied HEIs and (ii) identify the coercive, mimetic, and normative institutional pressures related to the ESD practices adoption in the higher education institutions (HEIs) business courses studied. To this end, basic qualitative research was conducted through semi-structured interviews with ten faculty members from different HEIs, in Brazil. In addition, a documental analysis was carried out, considering the program of studies and institutional documents, both about the themes and the course programs. After this procedure, a triangulation analysis was performed, supported by the Atlas.ti qualitative data analysis software. The main findings are based on the low incidence of coercive pressures, the moderate influence of mimetic pressures, and a strong occurrence of normative pressures in ESD practices. This study contributes to theory by providing a framework for analysis and new research questions about the ESD knowledge field. As for the practical implications, it is considered that the evidence can help professors and managers of business courses to better understand, deal with and take advantage of the pressures influencing the institutional field. The study also addresses the social implications relevant to the 2030 agenda, especially with regard to Sustainable Development Goal (SDG) 4 - quality education.

Keywords: Education For Sustainable Development. Institutional Pressures. Higher Education Institutions. Institutional Theory

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - POTENCIAIS ESCOLHAS DOS ELEMENTOS SIGNATÁRIOS DO PRME.....	60
FIGURA 2 – RESPOSTAS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	61
FIGURA 3 - REDE DE CÓDIGOS E CONEXÕES ENTRE PRÁTICAS DE EDS	71
FIGURA 4 - REDE DE PRESSÕES INSTITUCIONAIS BASEADAS NO ESTUDO E NA LITERATURA.....	105
FIGURA 5 - INFLUÊNCIA DAS PRESSÕES NAS PRÁTICAS DE EDS	107
FIGURA 6 - REDE FINAL DE LIGAÇÕES ENTRE AS PRESSÕES INSTITUCIONAIS E AS PRÁTICAS DE EDS.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - HISTÓRICO DA TEORIA INSTITUCIONAL	21
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÕES PROPAGADORAS DE EDS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	41
QUADRO 3 - PRESSÕES EXTERNAS IMPULSIONADORAS DA ADOÇÃO DE EDS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	50
QUADRO 4 - FONTES DE EVIDÊNCIAS PARA A PESQUISA.....	63
QUADRO 5 - DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS.....	65
QUADRO 6 - DOCUMENTAÇÃO COMPLEMENTAR	66
QUADRO 7 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	73
QUADRO 8 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	74
QUADRO 9 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE INTEGRAÇÃO DE EDS NO CURRÍCULO	76
QUADRO 10 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO DE EDS NO CURRÍCULO	77
QUADRO 11- CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM	79
QUADRO 12 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO DE EDS E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM	80
QUADRO 13 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E AVALIAÇÃO.....	81
QUADRO 14 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E ESCOLAS SUSTENTÁVEIS.....	83
QUADRO 15- EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE EDS E ESCOLAS SUSTENTÁVEIS.....	84
QUADRO 16 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES.....	85
QUADRO 17 - PRESSÕES COERCITIVAS IDENTIFICADAS	90
QUADRO 18 - EVIDÊNCIAS DA PRESSÃO COERCITIVA SOBRE A EDS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	91
QUADRO 19 - PRESSÕES MIMÉTICAS IDENTIFICADAS.....	95

QUADRO 20 - EVIDÊNCIAS DA PRESSÃO MIMÉTICA SOBRE A EDS NOS CURSOS DE ADM.....	97
QUADRO 21 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE CÓDIGOS COM A PRESSÃO NORMATIVA.....	99
QUADRO 22 - PRESSÕES NORMATIVAS IDENTIFICADAS	100
QUADRO 23 - EVIDÊNCIAS DA PRESSÃO NORMATIVA SOBRE A EDS NOS CURSOS DE ADM.....	102
QUADRO 24 - COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE EDS E PRESSÕES	106
QUADRO 25 - INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS VINCULADAS AO PRME.....	138
QUADRO 26 - TOP 10 CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO RUF	140
QUADRO 27 - CÓDIGOS UTILIZADOS NO ATLAS.TI.....	143
QUADRO 28 - CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE EDS	145
QUADRO 29 - COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS	146

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AACSB - *Association for Advance Collegiate Schools of Business*

CNE - Conselho Nacional da Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEDS - Década das Nações Unidas da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável

DS – Desenvolvimento Sustentável

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA - *Master of Business Administration*

ODM - Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

ODS - Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PRME - Princípios para a Educação Executiva Responsável

RSC - Responsabilidade Social Corporativa

RUF – Ranking Universitário Folha

SIP - *Sharing Information on Progress*

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

WCED - *World Commission on Environment and Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 OBJETIVOS	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 TEORIA INSTITUCIONAL.....	20
2.1.1 Principais Abordagens e Desdobramentos da Teoria Institucional	20
2.1.2 Pressões institucionais	25
2.2 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO	28
2.2.1 Desenvolvimento Sustentável – Conceitos e Abordagens	28
2.2.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável	32
2.2.3 Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Administração.....	39
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA INSTITUCIONAL A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	43
2.3.1 A Teoria Institucional e o Desenvolvimento Sustentável	43
2.3.2 Pressões institucionais em práticas de EDS nos cursos de Administração	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	53
3.1.1 Questões de pesquisa.....	53
3.2 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	53
3.2.1 Demais definições	56
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	56
3.4 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	58
3.4.1 Escolha e Identificação das Fontes de Evidências.....	59
3.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	65
3.6 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	66
3.7 CRITÉRIOS DE VALIDADE DA PESQUISA.....	68
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
4.1 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	71
4.1.1 Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem.....	73
4.1.2 Integração de EDS no currículo	75
4.1.3 EDS e materiais de aprendizagem	78

4.1.4 EDS e avaliação.....	81
4.1.5 EDS e escolas sustentáveis	82
4.1.6 EDS e educação de professores.....	85
4.2 PRESSÕES INSTITUCIONAIS	87
4.2.1 Pressões Coercitivas.....	88
4.2.2 Pressões Miméticas	93
4.2.3 Pressões Normativas	98
4.3 AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS PRESSÕES INSTITUCIONAIS	104
5 ANÁLISE DAS PRESSÕES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS DE EDS.....	109
5.1 ANÁLISE DAS PRESSÕES COERCITIVAS NAS PRÁTICAS DE EDS	109
5.2 ANÁLISE DAS PRESSÕES MIMÉTICAS NAS PRÁTICAS DE EDS.....	112
5.3 ANÁLISE DAS PRESSÕES NORMATIVAS NAS PRÁTICAS DE EDS	115
5.4 MODELO TEÓRICO-EMPÍRICO DAS PRESSÕES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS DE EDS	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PESQUISAS FUTURAS.....	125
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A	138
APÊNDICE B	140
APÊNDICE C	141
APÊNDICE D	143
APÊNDICE E	145
APÊNDICE G	146

1 INTRODUÇÃO

A educação tem a responsabilidade de preparar os cidadãos para o século XXI para que possam enfrentar os desafios das rápidas mudanças do mundo, promovendo seus valores e habilidades que se mostram úteis ao Desenvolvimento Sustentável (DS) (SEEMA; GUPTA, 2019). A partir da definição apresentada pela *World Commission on Environment and Development* (WCED), o DS visa a atender e a satisfazer às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades (WCED, 1987). Sendo assim, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) desenvolve o estudante para que ele seja capaz de equilibrar a sua vida de maneira social, cultural e economicamente responsável (SEEMA; GUPTA, 2019).

Originária na Agenda 21 na Conferência Rio-92, a terminologia “EDS” é atualmente a mais utilizada internacionalmente, principalmente nos documentos oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) (AGBEDAHIN, 2019). Referente à entidade, como iniciativa mais recente, citam-se os planos de ação elaborados a partir da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no qual a EDS consta explicitamente no Objetivo 4 “Educação de Qualidade” e de maneira transversal em outras ODS (SHULLA et al., 2020).

Ressalta-se algumas iniciativas da organização que possuem importância significativa para a promoção da EDS por meio de suas agendas e programas, como a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), promulgada pela UNESCO (2005), entre os anos de 2005 e 2014, e os Princípios para a Educação Executiva Responsável (PRME), criado em 2007, voltado de maneira mais específica aos cursos de Administração (PRME, 2020).

Diante desse movimento, a EDS se tornou uma agenda internacional e a implementação das suas práticas passa a ser discutida no ensino superior (LITTLEDYKE; MANOLAS; LITTLEDYKE, 2013). Segundo Cooper, Parkes e Blewitt (2014), a educação com a integração do DS tem sido fortemente apoiada por algum tempo nos cursos superiores de Administração. Os autores argumentam que a EDS tem um potencial transformador para influenciar e aprimorar as práticas responsáveis nos negócios. Por esse motivo, o confronto que a EDS faz contra a teoria da gestão ortodoxa, presente nos atuais cursos de Administração, seja apontada como um dos

maiores desafios para a real implementação do ensino voltado ao DS (COOPER; PARKES; BLEWITT, 2014)

Os cursos de Administração incorporam um propósito relacionado a importância de formar os indivíduos além de seus papéis profissionais e gerenciais (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Diante desse cenário, a EDS possui um compromisso de ir além da geração do conhecimento, mas também fazer com que o profissional que será formado, passe a compreender todas as mudanças de comportamento e decisões para uma sociedade mais responsável (BARTH et al., 2007), a partir da aprendizagem social obtida (SINAKOU et al., 2019). Com isso, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a integrar o DS em suas atividades, com o objetivo de incentivar o aprendizado do estudante e futuro gestor (RAMOS et al., 2015).

Para auxiliar a promoção da EDS em instituições de ensino e auxiliar professores e gestores a se adequarem à temática, a UNESCO (2010) definiu as práticas de EDS em seis diferentes aspectos: (i) Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, (ii) Integração de EDS no currículo, (iii) EDS e materiais de aprendizagem, (iv) EDS e avaliação, (v) EDS e escolas sustentáveis e (vi) EDS e educação de professores.

Há uma série de relatos de experiências internacionais que abordam a integração do DS nos cursos de Administração, sob a ótica de estudantes, professores e outras experiências (ADOMBEY et al., 2014; JONES-CHRISTENSEN et al., 2007; LEAL FILHO et al., 2018; RUSINKO, 2010; WARWICK; WYNESS; CONWAY, 2017; DROLET et al., 2015). Alguns estudos também demonstram o crescimento do interesse acadêmico no assunto (FIGUEIRÓ; RAUFFLET, 2015; HALLINGER; CHATPINYAKOOP, 2019), reforçando a urgência e importância do tema para a atualidade.

No campo dos estudos organizacionais, dentre as teorias dedicadas ao DS, a teoria neo-institucional oferece contribuições importantes ao propósito dessa dissertação. A teoria em questão fornece a base de análise que permite observar como as pressões institucionais podem influenciar as práticas nas organizações (SHUBHAM; CHARAN; MURTY, 2018).

Shubham, Charan e Murty (2018) destacam o papel de governos, reguladores, associações profissionais e tantos outros fatores normativos e cognitivos que influenciam a adoção de determinadas práticas por parte das organizações.

Dimaggio e Powell (1983) então, categorizam essas pressões institucionais em: pressões coercitivas, pressões miméticas e pressões normativas. Nesse sentido, observando como as pressões institucionais exercem e refletem em práticas nas organizações, o presente trabalho pretende relacioná-los às práticas de EDS e entender como essa conduta ocorre.

É possível encontrar na literatura estudos anteriores dedicados ao estudo do DS sob a ótica da teoria institucional nos mais diversos tipos de organizações, evidenciando um forte relacionamento entre os dois constructos (CHATELAIN-PONROY; MORIN-DELERM, 2016; GAUTHIER, 2013; JENNINGS; ZANDBERGEN, 1995; SILVA; NASCIMENTO, 2017; DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015).

Apesar da importância para os estudos organizacionais, a teoria institucional está largamente ausente das investigações da EDS, mesmo com a sua capacidade de explicar e auxiliar no tocante em que as respostas universitárias ao DS sejam encontradas (MELLES, 2019). Em adição, estudos apontam que se faz necessária uma melhor compreensão sobre como as pressões institucionais diferem, ocasionando mudanças significativas nos cursos de Administração relacionados com a EDS (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015).

Observando a lacuna teórica encontrada, na implementação da EDS em IES e a dificuldade na qual ele se insere nos cursos de Administração, o presente trabalho tem por finalidade responder o seguinte problema: **como ocorrem as pressões institucionais nas práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Administração?**

1.1 JUSTIFICATIVA

No presente trabalho será observado a relação do DS com a educação nas IES, especificamente nos cursos de Administração. Desse modo, a teoria institucional será a lente teórica utilizada para auxiliar a compreender esse fenômeno. Entende-se que sem estudantes, não há educação e sem estudantes que engajam-se com o DS, provavelmente não haverá resultados úteis da EDS (HOLGAARD et al., 2016).

Diversos autores apontam que há uma lacuna teórica sobre a presente teoria com assuntos relacionados ao DS. Basicamente ainda há uma visão inexplorada sobre a compreensão do DS e os argumentos institucionais (BANSAL, 2005). Nesse sentido, Lozano et al. (2015) apresentam que o neo-institucionalismo é uma das

teorias organizacionais mais utilizadas quando se trata de DS, entretanto, fazem um chamado para a utilização dessa ótica em estudos futuros sobre o tema.

Por meio de uma revisão sistemática da literatura apresentada por Daddi et al. (2018), constatou-se que ainda há questões inexploradas em relação da Teoria Institucional com assuntos pertinentes ao DS. Corrobora-se com o chamado de Melles (2019) apontando a ausência da presente teoria nas investigações de DS, mais precisamente voltadas a educação. Desse modo, o presente trabalho buscará contribuir para a literatura acadêmica em resposta à chamada dos autores anteriormente apresentados para a ampliação da abordagem de DS a partir da ótica da teoria institucional.

A teoria em questão auxilia a compreender como cursos de Administração conseguem progredir em relação ao DS (BARBER et al., 2014). Entretanto também se faz necessário uma melhor compreensão de como as pressões institucionais diferem, ocasionando mudanças significativas nos cursos de Administração relacionados com a EDS (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015). O fenômeno se situa dentro desse cenário, a teoria institucional auxiliará no entendimento e em contrapartida o estudo também trará contribuições para o melhor entendimento das pressões que ocasionam as práticas de EDS nos cursos de Administração.

A IES é um fator-chave para o desenvolvimento das ODS, e os cursos de Administração, em conjunto com pesquisadores da área, oferecem uma importante chance de mover forças em prol de uma mudança responsável (LEMOS et al., 2020). A EDS é uma relevante pauta das ODS, encontra-se de forma específica na ODS de número 4, “Educação de Qualidade”, além de estar presente em outras metas que tratam de saúde, igualdade de gênero, trabalho decente e crescimento econômico, e também em consumo e produção responsável. (SHULLA et al., 2020).

Entendendo a importância das IES para a contribuição do desenvolvimento da EDS, parte delas uma notória contribuição para que a mudança saia de apenas uma terminologia da ONU para enfim uma ação prática (PALLANT; CHOATE, 2020). Tendo em vista ao propósito da ONU por meio das ODS, ressaltando-se a importância da implementação de suas práticas no ambiente universitário (HOLGAARD et al., 2016; IAN et al., 2019), é compreensível por meio de estudos anteriores que a EDS poderá contribuir para que de fato as IES se tornem mais direcionada ao DS. Desse modo justifica-se de maneira prática quanto a implementação e conscientização da EDS para a realização desse trabalho.

Cabe ressaltar que a ampliação da EDS importa para os desafios globais e capacita o estudante a tomar decisões mais responsáveis futuramente (UNESCO, 2017). Sendo assim, quando aplicada nos cursos de Administração ela não gera apenas um conhecimento sobre a temática mas faz com que o futuro gestor possa levar em conta o impacto na sociedade para a tomada de decisões, culminando para uma sociedade mais responsável e preocupada com as questões relacionadas ao DS (BARTH et al., 2007).

Acrescenta-se a esse entendimento que a EDS poderá ajudar a gerar uma cultura respeitosa com os princípios do DS por meio de uma melhora na qualidade educacional (DIDHAM, 2018). Justifica-se assim a contribuição social dessa dissertação, no sentido de estimular o debate e a compreensão do ensino mais responsável, o qual trará futuros gestores mais preparados e preocupados com as gerações futuras em questões sociais e com o impacto ambiental das organizações. A contribuição social não é instantânea, pois é construída aos poucos e faz parte de um processo, é um projeto futuro de conscientização.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar as pressões institucionais nas práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável em cursos de Administração.

Os objetivos específicos determinados são:

- Analisar as práticas de EDS adotadas pelos cursos de Administração;
- Identificar as pressões institucionais coercitivas, miméticas e normativas relacionadas a adoção de práticas de EDS nos cursos de Administração nas IES estudadas;

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse capítulo, são desenvolvidos os principais elementos da literatura, os quais serão úteis para o entendimento dos conceitos e auxiliarão na análise dos dados. O tópico se divide em três partes: (1) teoria institucional, (2) Desenvolvimento Sustentável e Educação, e (3) as contribuições da Teoria Institucional ao Desenvolvimento Sustentável.

O primeiro tópico trará os principais conceitos da teoria institucional, nele foi traçado o histórico da teoria e conceituado todos os componentes relevantes para a base teórica do presente estudo.

O segundo tópico tratará da desambiguação do conceito de sustentabilidade com o conceito de DS, bem como estudará as práticas de EDS e principalmente entenderá como a mesma se insere nos cursos de Administração.

Por último, o terceiro tópico unirá os principais conceitos e entendimentos de ambos os conceitos que serão basilares para a análise do problema de pesquisa: práticas de EDS e pressão institucional, ambos relacionados ao curso de Administração.

2.1 TEORIA INSTITUCIONAL

Esse tópico está dividido em duas partes: passado e presente - principais abordagens e desdobramentos da teoria institucional e o tópico de pressões institucionais e isomorfismo. Elaborou-se uma revisão no estudo da teoria institucional com os principais conceitos no qual está inserida, focando mais precisamente na conceptualização das pressões institucionais posteriormente.

A próxima seção trará os argumentos mais relevantes e que serão utilizados na análise dos dados e compreensão do estudo.

2.1.1 Principais Abordagens e Desdobramentos da Teoria Institucional

A teoria institucional preocupa-se com a forma em como os grupos e organizações conseguem assegurar suas posições e legitimidade, conformando-se às regras (como estruturas regulatórias, agências governamentais, leis, tribunais e diversos outras práticas sociais e culturais que exercem pressões de desempenho) e

adequando-se a normas do ambiente institucional (GLOVER et al., 2014). Essas organizações, por sua vez, são impulsionadas a incorporar práticas e procedimentos estabelecidos por meio de conceitos racionalizados de trabalho organizacional já institucionalizados na sociedade. Garante-se assim, o aumento da sua legitimidade e da sua perspectiva de sobrevivência, não dependendo diretamente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos (MEYER; ROWAN, 1977).

O presente estudo baseia-se em seu escopo teórico na teoria institucional após o ano de 1977, também conhecida como neo-institucionalismo, partindo dos pressupostos iniciados por Meyer e Rowan (1977) e Zucker (1977) quando o contexto organizacional e a complexidade das relações nas redes relacionais organizacionais começaram a ser levadas em consideração na análise organizacional. Greenwood et al. (2008) separam o período neo-institucional em três partes, no qual o presente estudo baseará para a explicação dos períodos apresentados a seguir no QUADRO 1.

QUADRO 1 - HISTÓRICO DA TEORIA INSTITUCIONAL

Período	Descrição
As Fundações, período entre 1977-1983	Considerando a sua fundação, as organizações possuíam um foco central em relação ao seu contexto. Os principais elementos básicos que se destacavam baseavam-se na influência das organizações pelos argumentos institucionais e de rede, as pressões institucionais e como elas interferem nas organizações, o isomorfismo institucional em conjunto com a legitimidade para garantir a sobrevivência da organização e por fim, as práticas institucionalizadas e como elas são aceitas e resistentes à mudanças.
Os Primeiros anos, período entre 1983-1991	A abordagem da teoria trataria a ideia de instituições como mitos racionalizados, quatro conjuntos de estudos sustentavam essa ideia: (1) O conjunto processual, referindo-se a busca da legitimidade na adoção de prática; (2) baseado nas organizações institucionalizadas que se convergem em torno de práticas assumidas como racionais; (3) Na comparação de práticas em diversos países para o teste de valores culturais distintos e (4) No qual é explorada como as ideias são transmitidas por meio das organizações. Também se faz um balanço entre os anos de 1987 até 1991, em que se baseia nas aparentes ambiguidades na história institucional que até então não haviam recebido a atenção adequada. (1) Criticando a maioria dos estudos sendo realizados em setores públicos ou organizações sem fins lucrativos; (2) Na ambiguidade do conceito de isomorfismo; (3) Na ambiguidade nas diferentes formas que a explicação institucional é apresentada e; (4) A ambiguidade

	relacionada as questões básicas que a teoria institucional que visa a resposta, porém ainda não obtém.
Expandindo horizontes, período entre 1991-2007	Retrata nesse período que há a implicação dos horizontes de expansão para a teoria institucional, no qual discute-se as principais implicações e futuro das principais linhas de pesquisa do institucionalismo: o isomorfismo institucional, a legitimidade, o empreendedorismo e mudança institucional, e as lógicas institucionais.

FONTE: Adaptado de Greenwood et al. (2008)

Partindo do que fora apresentado no QUADRO 1, serão desenvolvidos os principais conceitos do último período e outros importantes conceitos relacionados ao neo-institucionalismo. As ideias e as principais abordagens serão apresentadas nesse desenvolvimento.

Inicialmente, a discussão sobre o Isomorfismo teve seu início quando Hawley (1968) denominou esse conceito como um processo no qual uma população se força a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o conjunto de condições ambientais. Dimaggio e Powell (1983) caracterizam o isomorfismo institucional no qual as organizações se adaptam as pressões externas e internas, assim se assemelhando umas às outras. Modificam as suas características organizacionais e procuram aumentar a compatibilidade com as características ambientais. Os autores então caracterizam o isomorfismo em três processos institucionais: (1) isomorfismo coercitivo: decorrido por problemas de legitimidade e influências políticas; (2) isomorfismo mimético: resultante de padrões à incerteza; e (3) isomorfismo normativo: relacionado ao profissionalismo.

Quando se trata de isomorfismo, vinculamos indiretamente o pressuposto das pressões institucionais. Essas pressões, tanto normativa, quanto mimética e coercitiva, impactam no desenvolvimento e difusão organizacional. Quando há pressões de outras organizações ou das expectativas que existem em um determinado ambiente social, ocorre o isomorfismo (SANTOS et al., 2020). Dimaggio e Powell (1983) argumentam que as pressões se apresentam de maneira informal ou formal, decorridas de outras organizações. Mas também ressaltam que as pressões institucionais não estão apenas atreladas as organizações ou por meio das profissões, as quais estão sujeitas as mesmas pressões organizacionais.

Dessa maneira, as pressões podem auxiliar no entendimento das práticas e as motivações que podem causar nas organizações afetadas por elas. É possível

identificar que as diversas pressões institucionais, que além de delimitar e moldar a ação organizacional, forçam as mesmas a se assemelharem umas às outras, causando o isomorfismo institucional (DADDI et al., 2020).

Outra abordagem da teoria institucional que se funde aos conceitos que foram citados anteriormente e facilita a compreensão de como as organizações atuam é o conceito de legitimidade. A ideia de legitimidade, quando relacionado com a teoria neo-institucional remete ao que fora definido por Suchman (1995, p. 574) ou seja: “uma percepção ou suposição generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis, próprias ou apropriadas dentro de algum sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições”.

A teoria neo-institucional defende que para obter a legitimidade organizacional, as entidades devem suportar as pressões institucionais de regulamentos, normas ou cultura social, desenvolvendo ou ajustando assim, a sua estratégia corporativa (GAO-ZELLER et al., 2019).

No entanto, compreende-se que as instituições são formada por atores responsáveis por práticas legitimadas que são responsáveis por despertar uma mudança institucional (GREENWOOD et al., 2008). Compreende-se nesse sentido o conceito de empreendedor institucional. Dacin, Goodstein e Scott (2002) definem que os empreendedores institucionais são agentes de legitimidade. Sendo assim, apoiam as organizações que eles consideram e estejam alinhadas aos seus interesses. Esses atores possuem recursos empíricos capazes de moldar o caráter das instituições.

O empreendedorismo institucional representa as atividades de atores que possuem interesse em um tipo particular de instituição, eles são capazes de alavancar recursos para modificar as instituições existentes ou simplesmente transforma-las. Essas mutações surgem quando os empreendedores observam nelas uma oportunidade de realizar interesses que os mesmos valorizam muito. Podem ser definidos como organizações, grupo de organizações, individuais ou grupos individuais (BARBER et al., 2014).

Perpassando a ótica interna da instituição, se torna relevante entender onde ela está localizada, sendo esse o campo institucional no qual o objeto de pesquisa está inserido. DiMaggio e Powell (1983) argumentam que as formas de homogeneização emergem da estruturação dos campos organizacionais. Esses campos, quando altamente estruturados, fornecem um contexto no qual esforços

individuais para lidar com a incerteza, decorrem na homogeneidade na estrutura, cultura e produção.

Sobre os campos institucionais, há duas definições que auxiliam a compreender esse comportamento. A primeira de que o campo organizacional é um conglomerado de organizações engajadas em atividades comuns e sujeitas as pressões de regulação e reputação. A segunda parte de um entendimento de que um campo é observado por meio de uma lente na qual as características definem-se conjuntamente por suas inter-relações e pela luta dos atores, os quais procuram reivindicá-los. Ambas definições são aceitas no estudo institucional contemporâneo (OWEN-SMITH; POWELL, 2008).

É compreensível que as organizações não possuem um comportamento estático e por meio desse atuante podem difundir o seu comportamento entre as mesmas. Essa conduta apresenta uma resposta as pressões institucionais recebidas. Nessa situação, encontra-se os estudos de difusão que por sua vez se combinam com a teoria de redes (GREENWOOD et al., 2008).

Dimaggio e Powell (1983) utilizam duas ideias de redes quando apontam a “conectividade” entre as organizações e a noção de organizações em posições “estruturalmente equivalentes”, quando argumenta que o campo é a forma que se adequa para o entendimento dos ambientes organizacionais. Sendo assim, compreende-se que as pressões institucionais estão fundamentados na ideia de redes (DIMAGGIO; POWELL, 1983; MOHR, 2005). Baseado nesses três processos apresentados pelos autores, cada um gera mudanças no campo e promove uma interação em rede na qual elas se inserem (MOHR, 2005).

É importante ressaltar que a teoria institucional apesar da sua grande abordagem e importância para os estudos organizacionais, também possui algumas lacunas de pesquisa. Greenwood, Hinings e Whetten, (2014) apontam que a pesquisa em teoria institucional está se perdendo em seu caminho e necessita de um novo direcionamento. Argumentam que a organização deve ser tratada como uma variável dependente para continuar sendo uma teoria organizacional, complementam também apontando que o atual modelo trata todas as organizações como se fossem iguais e ignoram a heterogeneidade óbvia das organizações (GREENWOOD; HININGS; WHETTEN, 2014; MEYER; HÖLLERER, 2014).

Meyer e Höllerer (2014) contrapõe essa ideia argumentando que não há uma necessidade de direcionamento por parte da teoria institucional. Dissertam que é

realmente fundamental que as organizações desempenhem um papel central na pesquisa organizacional. Os autores não observam uma necessidade de confinar a agenda de pesquisa institucional ao estudo das organizações como dependentes variáveis, nem a necessidade de restringir ao nível organizacional de análise. Complementam implicando que o foco nas diferenças e heterogeneidade podem colocar em risco a análise e desviar a atenção das instituições. Concluem que, os esforços de organizações e instituições podem ser elementos centrais de variáveis dependentes ou independentes, confirmando que a teoria institucional está bem encaminhada.

Traçando a evolução dos principais conceitos da teoria institucional e suas ambiguidades, o estudo focará em algumas linhas que auxiliará no entendimento da pesquisa, relacionado ao DS, mais precisamente na EDS. Chatelain-Ponroy e Morin-Delerm (2016) esclarecem que a teoria institucional pode servir como um auxílio para explicar o consenso construído em torno do DS, suas ideias, comunicações e até as práticas associadas a sustentabilidade desenvolvem-se e se difundem nas organizações. Greenwood et al. (2008, p. 25) também citam que “uma porta convidativa para o lado negro dos processos institucionais” deriva-se de estudos da teoria institucional aplicados a sustentabilidade. Complementam que a aplicação dessa teoria relacionado à sustentabilidade poderá servir como “uma ponte útil para bases menos instrumentalmente racionais e mais socialmente justificadas para o estudo do dano social”.

2.1.2 Pressões institucionais

A teoria institucional enfatiza a influência que os ambientes institucionais exercem nos comportamentos organizacionais. Por esse motivo, decisões ou ações organizacionais não são conduzidas somente pela eficiência, mas sim por fatores ambientais externos e necessidade de legitimidade (SCOTT; CHRISTENSEN, 1995). Por meio desse comportamento, Goodstein (1994) aponta que os estudos institucionais começaram a tentar identificar diversos mecanismos, tais como normas profissionais e regulamentos estatais que motivaram as organizações a responder as pressões institucionais de forma semelhante.

Teóricos institucionais passaram a identificar pressões institucionais, que delimitam e moldam a ação organizacional e as coagem a se assemelharem umas às

outras (SCOTT, 1995). Nesse entendimento, Dimaggio e Powell (1983) apresentam as três pressões institucionais: coercitiva, mimética e normativa; que são fatores relacionados ao desencadeamento do isomorfismo.

Pressões coercitivas apresentam-se de maneira formal ou informal nas organizações por meio de outras as quais dependem, são constituídas em relacionamento de intercâmbio. Podem ser respostas a ordens diretas de ações governamentais, ONGs e de adequação a anseios da sociedade (DIMAGGIO; POWELL, 1983). As pressões coercitivas podem ser tão fortes ao ponto de que uma nova regulamentação governamental poderá adequar as práticas organizacionais, desencadeando em uma iniciativa voluntária em orientação ao DS (SHUBHAM; CHARAN; MURTY, 2018). É fato que essa pressão está significativamente presente nas práticas das IES. Essas instituições estão atreladas diretamente aos regimentos estatais, sendo assim, o governo as forçam a mudarem suas ações para que se adequem às regulamentações legalmente impostas (CARDONA; PARDO; COSCOLLAR, 2020).

As pressões miméticas advêm da incerteza simbólica ao qual a organização está submetida, que as encorajam a imitar práticas de outras instituições legitimadas no campo institucional (DIMAGGIO; POWELL, 1983). São responsáveis por fazer com que a organização mude com o tempo se assemelhando umas às outras. São apresentadas de duas formas distintas: na pressão exercida pelo sucesso das organizações ou por via de pressão de organizações focais que adotaram determinada prática (TEO; WEI; BENBASAT, 2003).

As pressões normativas são aquelas compostas de pressões sociais sobre a organização e seus indivíduos com o intuito de se conformarem com certas normas, volta-se a profissionalização (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Cardona, Pardo e Coscollar (2020) argumentam que esse tipo de pressão é exercida por um coletivo de membros que partilham a mesma profissão, podendo ser difundido de dentro da IES por meio de grupos especializados. Além disso, tais pressões também podem ser incentivadas por *stakeholders* externos (compradores, indústrias ao qual a organização possui relacionamento) ou por meio de autonormatização em ambientes em que a regulação é muito baixa, por incentivo de associações entre organizações (SHUBHAM; CHARAN; MURTY, 2018).

Essas três pressões, para que haja uma melhor representação, podem ser imaginadas por meio de direções topográficas nas quais as pressões institucionais

emanam num campo organizacional. Desse modo, as pressões coercitivas provêm de agentes verticalmente posicionado (tal como o estado), enquanto as pressões miméticas e normativas se reduzem a agrupamento de pares horizontalmente posicionados (BOXENBAUM; JONSSON, 2014).

Seguindo o entendimento o qual decorre das pressões institucionais, Scott (2008b, p. 48) explica que “as instituições são constituídas por elementos regulamentares, normativos e culturais-cognitivos que, juntamente com as atividades e recursos associados, proporcionam estabilidade e sentido à vida social”. Esses elementos são nomeados pelo autor como “os três pilares das instituições” e relacionam-se diretamente com as pressões institucionais.

O pilar regulador está relacionado aos processos que envolvem regras, na inspeção da conformidade entre organizações e, se necessário, manipulando sanções, influenciando assim comportamentos futuros. Ocorrendo dessa forma, por meio de atores especializados (SCOTT, 2008). Pressões coercitivas apresentam-se de maneira formal ou informal sobre organizações das quais elas dependem, são construídas em relacionamento de intercâmbio (DIMAGGIO & POWELL, 1983). Remetem especificamente as pressões coercitivas, no qual a instituição está sujeita às pressões diretamente impostas.

No pilar cultural-cognitivo símbolos moldam os significados que atribuem-se aos objetos e as atividades. Os sentidos surgem na interação e mantidos na medida em que são empregados para dar razão a continuidade dos acontecimentos (SCOTT, 2008). Está associado às pressões miméticas que se apresentam de duas formas: pressão exercida pelo sucesso das organizações ou por pressão de organizações focais que adotaram determinada prática (TEO; WEI; BENBASAT, 2003). Esse pilar remete as pressões miméticas pela replicação de sentidos aos quais as organizações dão continuidade aos processos.

Defende-se que grande parte das instituições se assentam no pilar normativo. Nesse elemento observa-se as regras normativas que introduzem uma dimensão prescritiva, avaliativa e obrigatória na vida social da organização. Relaciona-se tanto valores, o que é pretendido ou desejável, tanto como normas, a qual se remete as ações como devem ser feitas (SCOTT, 2008). As pressões normativas, características desse pilar institucional, são aquelas compostas de pressões sociais sobre a organização e seus indivíduos com o intuito de se conformarem com certas normas, voltado à profissionalização (DIMAGGIO & POWELL, 1983). Tal pilar está relacionado

as pressões normativas pelo fato de as organizações se pautarem na regulamentação do campo por meio de normas e valores específicos.

Tais pressões, apesar de serem tratadas de forma separada, poderão ser observadas de forma simultânea em organizações e a decorrência de um não afetará o aparecimento de outro (DIMAGGIO & POWELL, 1983). DiMaggio e Powell (1983) compreendem que as pressões institucionais estão associadas ao comportamento isomórfico das organizações. O isomorfismo institucional remete à adequação da organização a um ambiente já construído e não da adaptação a um ambiente externo ou tecnicamente exigente; ou por meio da “eliminação” de desajustes técnicos e sociais, como uma análise equivocada poderá sugerir (BOXENBAUM; JONSSON, 2014). Para Greenwood et al. (2008) o conceito não pode ser entendido como simplesmente o modo pelo qual as organizações respondem da mesma forma. As organizações enfrentam contextos institucionais que contém múltiplos e inconsistentes mitos que permitem múltiplas respostas, igualmente legítimas.

No tópico a seguir os principais conceitos de DS e EDS, serão abordados. Nesse momento será abordado de que forma esses conceitos estão vinculados ao ensino de Administração e como as suas práticas se vinculam a teoria institucional.

2.2 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO

Nesse tópico serão desenvolvidos os principais conceitos que motivaram ao desenvolvimento do estudo de DS, principalmente como eles culminaram para que houvesse a criação da EDS.

Esse tópico divide-se em três partes: (1) Desenvolvimento Sustentável, (2) Educação para o Desenvolvimento Sustentável e (3) Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Administração.

2.2.1 Desenvolvimento Sustentável – Conceitos e Abordagens

Em uma discussão inicial é possível confundir os conceitos de ‘sustentabilidade’ com o de ‘Desenvolvimento Sustentável’. Embora muitas vezes apresentado juntos ou até como sinônimos, é compreendido que há uma diferenciação entre os termos (DOVERS, 1997). Salas-Zapata e Ortiz-Muñoz (2019) alertam que a falta de clareza sobre esses conceitos pode acarretar alguns problemas

para os pesquisadores, tais como, dificultar a operacionalização do conceito, gerar discursos contraditórios e com isso afetar a validade dos estudos.

Complementando a ideia de desvincular a sustentabilidade do DS, Dovers (1997) elaborou um estudo no qual é apresentado que a sustentabilidade como a capacidade de um sistema natural, humano ou misto em se adaptar, sem definição de tempo, a mudanças percebidas como ameaçadoras. Em contrapartida, para o autor, o DS é um caminho de melhorias que mantém esse atributo até certo ponto, enquanto responde às necessidades da população atual. Por esse motivo o DS será o principal caminho de orientação do presente estudo.

Para que sejam conceitualizados as definições do DS, opta-se pela ideia original proposta pelo relatório de *Brundtland* no qual esse conceito partiria na proposta de promover um desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem que as futuras gerações sejam comprometidas (WCED, 1987). Tal conceito apresentado pela WCED é atualmente o mais aceito e o mais citado em artigos relacionados ao DS (OLAWUMI; CHAN, 2018).

Apesar da popularidade, esse conceito tem sido criticado por não ser suficientemente específico quando se trata em quais necessidades devem ser abordadas em primeiro lugar, e sobre o que constitui a “necessidade” em contrapartida aos “desejos” das gerações presentes e futuras (STARIK; KANASHIRO, 2013). Apesar das críticas ressalta-se a sua importância por ser estrategicamente ambíguo, desse modo conseguiu atrair atenção e apoio de políticos e líderes empresariais, o que permitiu uma dimensão cultural e social global que transcendeu imensamente os limites tradicionais da ciência direcionada para o DS (ZHU; HUA, 2017).

Entende-se que o DS não é compreendido como estático, podendo então ser entendido de diversas maneiras, dependendo em qual perspectiva ele se apresenta. É considerado um termo dinâmico, não possuindo uma definição tangível (SINAKOU et al., 2018). Entretanto, Kambites (2014) alerta argumentando que a flexibilidade do conceito de DS tem sido aproveitado para que ele se adeque a um sistema econômico baseado no pressuposto de crescimento perpétuo, conclui dizendo que deve-se atentar para essas contradições para que enfim possamos avançar para uma sociedade sustentável.

Para auxiliar na compreensão entre as ambiguidades e indefinições desse tema, Hopwood, Mellor e Brien (2005) desenvolveram um mapa de visões do DS divididos em três paradigmas, chamadas de: (1) Status quo: partindo dos apoiantes

que reconhecem a necessidade da mudança, mas não acreditam que a sociedade enfrenta problemas insuperáveis; (2) Reforma: apontando para uma abordagem de reforma na qual são críticos as atuais políticas porém ainda não consideram um colapso eminente nos sistemas ecológicos ou sociais seja provável; e (3) Transformação: no qual argumentam que uma transformação da sociedade e das relações humanas com o meio ambiente é necessária para se evitar uma crise ou um futuro colapso, não vêem uma simples reforma como suficiente para eliminar os problemas, pois eles já estão enraizados nas próprias estruturas da sociedade.

Conforme proposto por Hopwood, Mellor e Brien (2005), o presente estudo opta pela abordagem de reforma. Entende-se que deverá ocorrer mudanças nas atuais políticas pois acredita-se que ainda há como reverter os principais problemas sustentáveis da atualidade, por sua vez, esse entendimento é apontado como o propósito desse estudo.

Ketola (2009) argumenta que apesar de teóricos com esse pensamento apresentarem ideias interessantes que auxiliam para o enfrentamento de problemas ambientais e sociais, ela não elimina completamente a raiz problema. Em contrapartida Valente (2012) aponta que há evidências crescentes que a incorporação desse paradigma é uma abordagem legítima e bem aceita no campo dos negócios. Desse modo entende-se as limitações dessa abordagem, porém acredita-se que a mudança é gradativa e feita por partes, portanto, é necessário apresentar essa abordagem para o combate aos desafios apontadas pelo DS.

Para Perdan (2011) deve-se tratar o DS como um processo dinâmico que continuará a evoluir e crescer à partir do momento em que se aprendem as lições e se reexaminam as ideias. Para que de fato haja esse processo, deve-se ater aos desafios da sociedade, tais como a redução da destruição ambiental, bem como na melhoria na qualidade de vida dos mais carentes no mundo (PERDAN, 2011). Com isso, observa-se que os indivíduos são parte fundamental de responsabilidade para a mudança em prol do DS. Desse modo, se faz necessário que eles estejam munidos de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os capacitem para contribuir de fato como um desenvolvimento mais sustentável (UNESCO, 2017).

Nesse sentido, a discussão acerca da temática fora se desenvolvendo ao decorrer do tempo. A ONU possui uma grande importância para a difusão do tema, por ser a promotora de diversas conferências sobre o DS. Sendo uma das mais importantes a Rio-92, onde fora anunciada a Agenda 21 que posteriormente seria

base para o desenvolvimento dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), instaurado na Cúpula do Milênio no ano 2000.

Analisando no contexto mais atual, apresentou-se em Nova Iorque no ano de 2015, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), chamada também de Agenda 2030, tendo um caráter de perpetuação e aperfeiçoamento dos ODM. Os ODS são compostos de 17 metas globais, amplas e independentes, que incluem diversos desafios relacionados ao DS (ONU, 2020; SILVA, 2012; MAWONDE, TOGO, 2020).

Os ODS consistem em um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, buscando fortalecer a paz universal com mais liberdade (ONU, 2015). Essas orientações incluem diversas metas que auxiliam para o objetivo de uma sociedade mais orientada ao DS. Uma de suas metas, nas diversas áreas, é reconhecer a ligação vital entre a boa governança e o DS a nível institucional (LEAL FILHO et al., 2017). Com esse propósito a ideia dos ODS ganhou rapidamente espaço nas discussões, devido à crescente urgência do DS para o mundo inteiro. Diante desse fato, apesar de ainda não haver um consenso sobre as relações entre os objetivos econômicos, ambientais e sociais, essas diretrizes apontam um amplo objetivo no qual o mundo pode se construir (SACHS, 2012).

É importante ressaltar que as definições apresentadas e as diversas constatações relacionadas ao DS devem ser tratadas com parcimônia. Há praticamente três décadas Yanarella e Levine (1992) já alertavam que o DS, por si só, não conduz à sustentabilidade, podendo até apoiar a longevidade do caminho insustentável, pelo fato de que ações focais não são reformas na estrutura. Vizeu, Meneghetti e Seifert (2012) também criticam o DS por trata-lo como advindo de uma natureza contraditória, sendo uma tentativa de amenizar o gérmen do modelo tradicional capitalista. Completam que para que essa prática ocorra, ela precisa fazer parte de uma práxis transformadora e emancipada de interesses econômicos.

Em contrapartida, ressalta-se a importância do DS por meio de suas práticas, as quais começaram a ser implementada em diversos contextos, inclusive em IES. Para ser implementada, não consiste em manuais ou guias, geralmente incidem em boas práticas advindas de outras IES que podem acabar se tornando um modelo no qual auxilia para a consolidação em outras instituições. Cabe citar o modelo desenvolvido por Velazquez et al. (2006), no qual foram apresentas quatro estratégias por meio de um conjunto de iniciativas consolidadas extraídas da literatura e de sua

pesquisa, auxiliando assim, não só a implementação do DS na IES, mas também em uma verdadeira mudança institucional. Leal Filho et al. (2019) também ressalta a importância da participação das IES com a implementação da Agenda 2030 e orienta que para uma implementação bem sucedida é necessário seguir um processo de cinco etapas, divididos em: Avaliação, Planejamento, Implementação, Avaliação e Reavaliação/Modificação.

A pesquisa em DS vem sendo difundida cada vez mais na área acadêmica. Um levantamento da literatura realizado por Olawumi e Chan (2018), utilizando mais de dois mil artigos, comprovou que há uma crescente número de registros de estudos sobre a temática desde o ano de 2004. O estudo também aponta que há uma diversidade de autores que estudam o tema, quanto as regiões do mundo, mostrando assim a evolução e aceitação do tema corrente, comprovando assim ser um assunto de interesse mundial.

Partindo do entendimento do DS e de toda a sua importância e limitação, a condução se dará para um estudo mais focal na temática do problema de pesquisa. Sendo assim o próximo tópico trará as principais questões relacionadas a EDS e suas práticas.

2.2.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A educação tem a responsabilidade de preparar os cidadãos para o século XXI para que possam enfrentar os desafios das rápidas mudanças do mundo, promovendo seus valores e habilidades que se mostram úteis ao DS. Nesse cenário, a EDS atende e satisfaz essas necessidades desenvolvendo o aluno a equilibrar a sua vida de maneira social, cultural e economicamente responsável (SEEMA; GUPTA, 2019).

Em contrapartida, perpetua-se uma educação voltada ao crescimento econômico que conduz ao aumento de consumo insustentável. Necessita-se, portanto, da EDS para auxiliar e capacitar o aluno para tomar decisões mais responsáveis (UNESCO, 2017). A EDS corresponde a essas chamativas e se torna um ponto de partida para que se avalie a preocupação com as gerações futuras de modo que permita-se uma transição para sociedades mais sustentáveis (VLADIMIROVA, 2016).

A EDS se encontra no balanceamento dos três pilares do DS: econômico, ambiental e social (SINAKOU et al., 2018). O pilar econômico relaciona-se as reais decisões voltadas ao enfrentamento da pobreza, emprego e commodities. O pilar ambiental, relacionado ao combate do uso excessivo e proteção de recursos naturais. O pilar social, aquele que envolve a busca da justiça social para que o DS seja promovido de maneira ética e moralmente justa (STANTS, 2014). Portanto, a importância de desenvolver o conhecimento sobre a EDS não se limita a apenas as preocupações ambientais, como uma análise rasa poderia supor, nela se inclui questões de desenvolvimento econômico e social juntamente com os aspectos sociais. Distanciando-se assim de educações exclusivamente voltadas para o meio ambiente entre outros (SINAKOU et al., 2018).

Para compreender a EDS será utilizado o conceito apresentado por Wals (2009) por meio de um relatório de EDS publicado pela UNESCO, organização que fora uma dos principais responsáveis para a implementação e difusão das práticas de EDS. Para a Wals (2009, p. 26) a EDS é “Um processo de aprendizagem (ou abordagem ao ensino) baseado nos ideais e princípios que estão na base da sustentabilidade e está preocupado com todos os níveis e tipos de educação”.

A UNESCO é uma entidade referência quanto a promoção da EDS. Dentre todas as iniciativas realizadas por essa organização, a que mais interessa para o campo de estudo que será utilizado nesse trabalho é a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), tendo a sua publicação em 2005 e com a meta a ser alcançada em 2014 (UNESCO, 2005). Nesse documento, com base em autores e outras pesquisas sobre o DS, seria facilitada uma reforma educacional, no qual a educação que inclui a sustentabilidade, trataria-se como um princípio, fornecendo assim um processo de ensino mais qualificado (GADOTTI, 2008).

Entre os anos de 2005 a 2014 a entidade encenou um esforço mundial para promover a EDS. Apesar de as partes interessadas acreditarem que havia ocorrido um progresso sólido nesse contexto, a ONU relatou que há poucas evidências empíricas relevantes nas abordagens pedagógicas. Desse modo, a UNESCO convidou a comunidade para que houvesse um aumento na pesquisa e na prática de EDS (BASCOPE; PERASSO; REISS, 2019; SINAKOU et al., 2018).

Na educação nacional, pouco anterior ao chamado da DEDS, houve uma primeira reação à implementação da EDS no ensino brasileiro, observando as

respostas das pressões mundiais educacionais em prol do DS. A primeira lei orientada para essa causa é a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999) regulamentada em Lei que entrou em vigor dia 25 de junho de 2002 pelo Decreto nº 4.281 (BRASIL, 2002). Nessa lei consta em seu Art. 2º a imposição de que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, Art 2º).

Como forma de incluir o DS no ensino escolar brasileiro, o assunto fora incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tal lei define e regulariza a organização da educação em conformidade com a Constituição Federal.

Anteriormente a LDB abordava-se somente a educação ambiental (Art. 26, § 7º) porém esse parágrafo fora revogado, obtendo novo significado e começando a vigorar através da Lei Nº 13.415 de 2017 estabelecido no Art. 35-A § 1º, orientando-a para a implementação de práticas de EDS. Nesse parágrafo consta que o currículo “deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 1996, Art. 35-A § 1º; BRASIL, 2017).

No montante observado para a promoção da EDS no Brasil, também há a inclusão do conceito de DS no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 com a validade de 10 anos. São responsáveis por monitorar esse plano: MEC, Câmara dos deputados, Conselho Nacional da Educação (CNE) e o Fórum Nacional da Educação. No plano, em seu Art. 2º, X, é decretado a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, Art. 2º, X). Recomendando o incentivo da promoção do DS em todas as esferas da educação.

A atualização da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Administração em 2020 esboça uma mudança de mentalidade por parte da esfera governamental. Compreende-se em seu Art. 3º do “Perfil e competências esperadas do egresso” que seja integrado os conhecimentos relacionados ao DS e o discente de Administração possa integrar os conhecimentos relacionados as dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais (MEC, 2020).

No documento também é apresentado, no Art. 4º, cap I, § 6º, o incentivo para que o curso promova atividades, propondo a integração e a interdisciplinaridade em

coerência com o eixo de desenvolvimento curricular que desenvolvem as características do DS (MEC, 2020). Entretanto apesar das mudanças, o documento não obedece aos questionamento da subjetividade que constam desde a sua criação, esbarrando em um atraso significativo perante as principais leis e diretrizes governamentais conforme já havia sido denunciado por Silva, Campanario e Souza (2013).

Observando o cenário de mudança estimulado desde o governo até a sociedade, estudos anteriores demonstram que há movimentações para que a EDS seja colocada em prática em todas as esferas da educação. Essa holística poderá estar presente desde a primeira formação, na fase fundamental dos seus estudos (CHATZIFOTIOU, 2006) como também no ensino médio, estando atrelado a outras disciplinas, tais como o estudo de geografia (GUO et al., 2018), na educação de nível superior (FAHAM et al., 2017) e também cursos de especialização de profissionais, como programas de *Master of Business Administration* (MBA) (AMRAN et al., 2010).

A prática de EDS é considerada uma prioridade internacional e a implementação vem sendo discutida já há algum tempo. Desse modo, evidencia-se a necessidade de investigação para abordagens de EDS que liguem as atividades de ensino aos processos implementados nas instituições (LITTLEDYKE; MANOLAS; LITTLEDYKE, 2013). As presentes pesquisas se direcionam a contribuir com a compreensão das forças que atuam na pesquisa acadêmica, ensino e currículo. Compreende-se que essas tendências auxiliam na perpetuação do ensino relacionado a EDS (YEN-CHUN; WU, 2016).

Entendendo os anseios da comunidade, bem como os chamados do governo e de organizações que fomentam esse debate, um maior interesse da comunidade acadêmica sobre a EDS começou a ser apresentado. Estudos anteriores, tal qual o de Hallinger e Chatpinyakoo (2019) e Ávila et al. (2018) corroboram com essa afirmativa. Em um levantamento da literatura, contando com 1459 documentos voltados para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Nível Superior, Hallinger e Chatpinyakoo (2019) identificaram um acelerado crescimento na quantidade de publicações sobre a temática a partir de 2012.

Outro levantamento da literatura sobre o assunto, nesse caso a EDS em todos os contextos educacionais, desde o ensino básico até a pós graduação, fora realizado por Ávila et al. (2018) com dados do ano entre 2005 a 2014. Nele também fora demonstrado um interesse crescente nos estudos de EDS. Ambas as pesquisas

demonstram um aumento no interesse da EDS no final do período da DEDS, respondendo assim, de forma atrasada ao chamado que a UNESCO iniciou em 2005.

A EDS possui, em sua visão, a ideia de um mundo no qual todos se beneficiam de uma educação de qualidade, aprendendo valores, comportamentos e estilo de vida necessários para um futuro mais responsável. Também, vale ressaltar, que os três elementos do DS, quando abordados de maneira integrada através da EDS, auxiliam no desenvolvimento dos conhecimentos, perspectivas, valores e competências necessárias para a tomada de decisão para uma melhor qualidade de vida, tanto globalmente quanto no dia-a-dia (MILUTINOVIĆ; NIKOLIĆ, 2014). É importante ressaltar que a EDS se baseia na reflexão crítica, orientado para a ação. Em seu cerne estão o pensamento crítico, as abordagens participativas, o trabalho em parcerias e o pensamento sistêmico. Para colocá-la em prática, a EDS se baseia nas abordagens de ensino tais como: educadores como modelos, aprendizagem experiencial e pensamento holístico (CEBRÍAN; GRACE; HUMPHRIS, 2015).

Tornar esses posicionamentos em ações diferencia a EDS de práticas tradicionais pois permite aos estudantes uma nova holística. Isso resulta na permissão de que os indivíduos contribuam para o DS por via da sua capacidade de pensar, comunicar, aprender e colaborar para além das fronteiras acadêmicas e culturais ao qual se inserem. Desse modo os indivíduos deixam desenvolver as suas competências pois a aprendizagem para EDS deve permitir e instigar esse posicionamento (VAN DAM-MIERAS et al., 2008).

A EDS principalmente, voltada ao ensino superior, possui um papel importante para a criação de soluções orientadas ao DS para os problemas atuais do mundo. De um lado, é observado o grau de maturidade que um estudante possui para estudar problemas complexos, do outro lado, nas IES, o DS poderá ter um maior impacto na educação dos alunos do que em outros níveis educacionais. Se faz por meio da possibilidade de se colocar em prática os conceitos apresentados no curto prazo ou até mesmo pelos futuros cargos que os estudantes poderão ocupar (ESCRIG-OLMEDO et al., 2017). Isso auxilia o entendimento da importância de se estudar a aplicação da EDS nas universidades, principalmente em escolas de Administração, onde está sendo moldados futuros gestores.

Holgaard et al. (2016) diz que é necessário entender o compromisso dos líderes dos programas como um fator considerável para a EDS, precisa-se de uma liderança partindo da gestão universitária (Reitores, Vice-reitores, chefes de departamentos)

que elabore estratégias apoiando as atividades da EDS, incluindo atividades sustentáveis do campus a projetos de desenvolvimento e integração com a orientação sustentável.

Com a finalidade de promover, estabelecer procedimentos e práticas para a integração da EDS no ensino, a UNESCO (2010) elaborou um manual nomeado “*Education for Sustainable Development Lens*”. No total, são apresentados seis práticas relacionadas à EDS, centradas em diferentes aspectos:

- **Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem:** incentiva um equilíbrio entre abordagens centradas no professor e no aluno, e como podem ser combinadas em um processo de aprendizagem de EDS;
- **Integração de EDS no currículo:** foca em ampliar como a EDS é integrada no currículo;
- **EDS e materiais de aprendizagem:** revisa os materiais de aprendizagem, pelo seu conteúdo e pedagogia de EDS;
- **EDS e avaliação:** considera como as práticas de avaliação do desempenho dos estudantes, como podem ser alteradas para atender à EDS;
- **EDS e escolas sustentáveis:** incentiva as escolas a realizar uma auditoria para identificar áreas de melhoria em áreas-chave da EDS que incluam aspectos curriculares, aspectos culturais, aspectos ambientais, e aspectos econômicos;
- **EDS e educação de professores:** concentra-se na extensão em que a EDS se integra na formação de professores.

É possível encontrar na literatura exemplos de práticas de EDS nos cursos de Administração, assim como apresentadas pela UNESCO. Com relação às estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, por exemplo, há relatos que utilizam jogos com o desenvolvimento de ações práticas, aprendizado voltado a prática e o aperfeiçoamento da criatividade e de perspectiva crítica (DOS SANTOS; STRADA; BOTTINO, 2019; THOMAS, 2009; HENSLEY, 2020). Com respeito à integração de EDS no currículo, encontram-se diversas experiências em que o DS e a sustentabilidade foram adaptados ao currículo (BUTT; MORE; AVERY, 2014; KURUCZ; COLBERT; MARCUS, 2014; HOURNEAUX et al., 2020), bem como acerca de práticas relacionadas à EDS e materiais de aprendizagem, incentivando as IES a

estimular o DS por meio da interdisciplinaridade, decorrente de uma aprendizagem experimental além da sala de aula (AGUIAR et al., 2016; TRINDADE et al., 2019).

Exemplos na literatura referentes à EDS e avaliação do desempenho dos estudantes, apontam para novas práticas de avaliação mais humana aos discentes (DREHER; SEVEGNANI, 2012). No que tange às práticas de EDS e escolas sustentáveis, há relatos a respeito da implementação do DS por parte de IES em seu campus, por meio de estratégias de ensino e workshops (PALMA; PEDROZO, 2019; MCKEOWN; HOPKINS, 2007) e, referente EDS e educação de professores, há experiências disponíveis que consolidam o aperfeiçoamento dos professores para que eles possam atuar como atores em prol do DS em salas de aula e nas IES nas quais eles se encontram (MANASIA; IANOS; CHICIOREANU, 2020; KURUCZ; COLBERT; MARCUS, 2014).

Observa-se que as práticas de EDS rompem as grades da sala de aula, podendo ser praticadas em diversas áreas, desde o ensino até a implementação de ações voltadas ao DS na IES, estendendo-se à comunidade onde ela se encontra. As práticas acabam tendo a sua difusão devido aos agentes presentes nas universidades (educadores, pesquisadores e gestores), considerados a principal força para a inclusão das práticas de EDS nas IES (ZUTSHI; CREED; CONNELLY, 2019). Apesar de cada vez maior este engajamento, nota-se que a EDS ainda é um grande desafio para as IES. Tendo em vista que a preocupação das IES em preparar os estudantes para os desafios empresariais só faz sentido partindo da mudança que os cursos de Administração possam refletir no DS (MUSTAȚĂ et al., 2013).

Vladimirova (2016) aponta duas lacunas na EDS que merecem ser observados. Primeiro, assim como no conceito de DS, a EDS não deixa muito claro quais são as gerações futuras que deverão ser atendidas, deixando a interpretação aberta e sem assegurar uma urgência imediata. A segunda lacuna, refere-se a posterioridade da EDS e as questões das contrapartidas inevitáveis, tais como: ensinar os princípios do DS sem diminuir a liberdade dos estudantes de escolheres os seus próprios princípios; os valores contraditórios dos ambientes quando deverá optar por dar mais foco em algum do que em outro (ambiental e social); ou a própria contradição entre o desenvolvimento e a sustentabilidade. A autora então admite que para superar essas lacunas é necessário que se tenha uma abordagem mais humana, pensando na perpetuação da humanidade para as tomadas de decisões.

Reconhece-se assim a importância da implementação da EDS, pois a mesma acaba sendo de grande valia para todas as partes interessadas, desde governos, setor privado, sociedade, ONGs e o público no geral (SHULLA et al., 2020). Impactando a sociedade no geral e não somente o ambiente no qual ela foi inserida.

A partir do entendimento do que fora apresentado sobre a EDS, o próximo tópico focará a discussão para mais próximo do que será estudado na presente dissertação, trazendo a discussão para os cursos de Administração e na importância que a EDS poderá acarretar e os motivadores dela estar presente em tal curso.

2.2.3 Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Administração

O debate sobre o ensino referente às questões responsáveis no qual os profissionais serão desenvolvidos é uma peça fundamental para o DS. Nesse sentido, o campo de Administração torna-se uma importante peça para a aceleração do progresso nessa área (ESCRIG-OLMEDO et al., 2017). Deve-se estimular não só a incorporação de conceitos básicos na base curricular do curso, mas sim, discutir em torno de práticas organizacionais que vão além do modelo tradicional de negócios, gerando uma visão crítica e proativa em prol do DS (ESCRIG-OLMEDO et al., 2017).

Nas últimas décadas houve uma renovação no interesse em diversas questões ambientais, nesse momento houve esforços de governos, empresas e indústrias, instituições acadêmicas e universidades e diversos setores que estão na vanguarda de iniciativas de DS. Na adequação a essas novas pressões, os cursos de Administração possuem uma parte vital do processo, principalmente relacionado a construção de modelos relacionados ao DS (RAO; PATIL; GUPTA, 2013).

A tradicional educação voltada para os negócios, que atualmente formam os gestores, tem causado diversos problemas por possuírem um pensamento ganancioso, voltado ao lucro e crescimento. Porém, devido a um crescente e expressivo movimento em prol do DS, se desenha uma mudança nesse aspecto. As companhias estão mudando significativamente o modo como estão conduzindo os seus objetivos. Nesse sentido os cursos de Administração estão buscando se alinhar a esse propósito (AMRAN et al., 2010) e as IES estão buscando desenvolver os seus docentes para refletir os anseios dos estudantes em se tornarem profissionais mais responsáveis, ou seja, “profissionais verdes” (DROLET et al., 2015).

Adomßent et al. (2014) argumentam que pelo fato de as escolas de Administração não terem conseguido integrar a reflexão sobre valores éticos e uma visão crítica sobre exposição de diversos escândalos e crises, tais como, as de governança, recessão econômica e alterações climáticas, motivou-se a ascensão do DS sendo pautado nos estudos. Tal feito, segundo os autores, acabou se tornando motivador de edições especiais e assunto de diversos importantes periódicos científicos do segmento.

A EDS então se apresenta como uma alternativa viável contrapondo ao modelo tradicional dominante que compõe os cursos de Administração. Van Dam-Mieras et al. (2008) argumenta a favor da EDS por meio da capacitação dos indivíduos com os dilemas ambientais e de justiça social. Esses dilemas se apresentam em diferentes níveis de escala, tanto escala local (nível cotidiano humano) até a escala global (nível econômico, dos sistemas climáticos e dos ecossistemas mundiais). O autor completa argumentando que para que o indivíduo esteja capacitado em enfrentar esses dilemas, será necessário novas abordagens de ensino, inter e transdisciplinares, de modo que haja trabalho em conjunto com pessoas de diversos níveis e culturas diferentes, algo que é apresentado com deficiência nos atuais currículos tradicionais.

A preocupação das IES em preparar os estudantes para os desafios empresariais só faz sentido partindo da mudança que esses cursos possam refletir no DS. A ideia de que os cursos de Administração possuem a finalidade de somente gerar maiores lucros não é mais suficiente, os gestores empresariais também precisam de exposição e competências na implementação do DS (MUSTAȚĂ et al., 2013).

No âmbito nacional, Palma, Oliveira e Viacava (2011), em um levantamento feito em 2009, constataram que das 40 universidades federais brasileiras pesquisadas, que ofereciam o curso de Administração, apenas 13 incluíam em seu currículo alguma disciplina relacionada ao tema. Em um ensaio apresentado por Alves e Nascimento (2018) é refletido sobre a lógica de mercado presente nos cursos de Administração no Brasil por meio de organizações certificadoras internacionais, tal como a *Association for Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), que podem culminar na ausência da temática nos currículos.

Outro estudo, realizado por Frankenberger, Amarante e Vieira (2017) comparando as matrizes curriculares dos cursos e seu desempenho no Exame

Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), comprovou que o tema de DS ainda não está bem consolidada na formação dos futuros administradores, pois ainda há uma fragilidade na compreensão do tema. Nota-se uma lacuna que deve ser preenchida, concluindo que há uma real necessidade do debate sobre o tema.

Identifica-se com um relativo consenso que o objetivo da EDS nos cursos de Administração é garantir que os alunos considerem as questões sociais, ambientais, culturais e éticas nos processos de decisão e não somente as econômicas, tornando-se assim, participantes ativos de uma sociedade mais justa. Se faz necessário que a EDS nos cursos de Administração seja capaz de promover valores, comportamentos e estilo de vida necessário para um futuro sustentável (BRUNNQUELL; BRUNSTEIN; JAIME, 2015).

Quanto a universidade como formadora de gestores e de pessoas, não há como trata-la apenas como um lugar onde os profissionais são formados. Ela possui um papel mais importante que envolve e reflete na responsabilidade pelo DS em virtude da sua influência na sociedade. Porém, há evidências que sugerem que o DS ainda é considerado uma ideia inovadora nas IES por ainda não ter permeado em todas as disciplinas, estudiosos e universidades (MILUTINOVIĆ; NIKOLIĆ, 2014). Nesse sentido, ressalta-se o papel das escolas de negócios na criação de liderança para enfrentar os desafios atuais tem sido um fator chave na condução do desenvolvimento de IES orientadas ao DS (RAO; PATIL; GUPTE, 2013).

Observando os desdobramentos e a importância das escolas de administração para a adesão ao DS, diversas organizações começaram a se mover para torna-las envolvidas com o tema, os exemplos estão citados no QUADRO 2.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÕES PROPAGADORAS DE EDS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Organização	O que faz?
Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)	A partir de 2006 essa organização começou a planejar e executar estratégias com o intuito de encorajar as escolas de negócios e ajudar os professores e estudantes a se engajarem em atividades sustentáveis. Anualmente ela convoca uma conferência de DS para administradores e professores.
The Principles for Responsible Management Education (PRME)	Lançada para inspirar e defender a educação empresarial responsável, promover pesquisa e a liderança global. Essas instituições são inspiradas a estabelecer um processo contínuo de melhoria, para que os novos

	líderes sejam capazes de gerir os futuros desafios da sociedade em prol do desenvolvimento sustentável.
--	---

Fonte: Adaptado de Barber et al. (2014)

Entende-se que a participação em programas que promovem o DS pode ser um fator-chave para as IES se nortearem para a busca dessa implementação. O trabalho de Hervieux, Mckee e Driscoll (2017) apontam o PRME como uma fonte segura de disseminação de práticas relacionadas ao DS. Srivastava (2014) complementa ao demonstrar que o AACSB também possui essa responsabilidade, sendo determinante para aqueles que se associam a ele, implementar práticas de DS inclusive em seus componentes curriculares.

Programas com esse direcionamento são passíveis de críticas, identificados por muitos como sendo elitistas e mantedoras de um status quo de como seria a personificação de um bom curso de Administração, assim, perpetuando a hegemonia de algumas poucas legitimadas (WILSON; MCKIERNAN, 2011).

Fatores externos que determinam e influenciam a implementação da EDS nos cursos de Administração são importantes, porém, pode ser que haja dificuldades para a implementação do desenvolvimento na pauta dos programas. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) propõe três princípios relacionados para auxiliar na implementação do DS nos cursos de Administração. (1) Baseado com o pensamento sistêmico; a EDS deve fazer parte não só do currículo obrigatório, mas também fazer parte de atividades extracurriculares. (2) A interdisciplinaridade; a administração possui uma origem com construção interdisciplinar, portanto, as escolas de administração devem buscar a conciliação dessa ciência, de modo que atue em conjunto e não haja conflitos. (3) Os três pilares do DS para a tomada de decisões; se o ensino estiver em consonância com esses princípios, permitirá que os futuros gestores tomem decisões que melhorarão a qualidade de vida em todos os setores. Acordando esses princípios com as condições de integrar eficientemente, o ensino da administração com o DS como um contexto predominante, auxiliará assim para o comprometimento desses ideais nos cursos (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

A EDS deriva-se do capítulo 36 da Agenda 21, nela o programa se compreende entre quatro elementos: Promover e melhorar a qualidade do ensino, reorientar os currículos, aumentar a consciência pública sobre o conceito de DS e treinar as forças de trabalho; ambos os quatro elementos são pautados nos princípios,

valores e ética orientada ao DS (WALS, 2009). No ponto de vista das escolas de Administração, o terceiro e o quarto elemento são os mais relevantes para a promoção da EDS. Esse fato é confirmado entendendo que sobre o terceiro elemento, devido as pressões institucionais recebidas pelas IES que devem, cada vez mais, mostrar o seu impacto externo para a sociedade externa a ela. Também sobre o quarto elemento, no qual refere-se que os currículos e a pedagogia estão se tornando mais vocacionadas apoiando aos objetivos de empregabilidade (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015). Cabe ressaltar uma oportunidade de alinhar os currículos dos cursos de Administração aos objetivos da EDS.

Tendo em vista aos chamados e ânsias dos principais *stakeholders*, é observável que os cursos de Administração possuem papel fundamental para a adoção da EDS. Por esse motivo, mudanças são necessárias para mudar na forma em que se faz negócios, deve-se identificar oportunidades decorrentes do DS das empresas, economias e mercados (GODEMANN; HERZIG; MOON, 2012).

Observando os diversos chamados aqui apresentados da EDS nos cursos de administração, o presente trabalho desenvolverá como as diversas práticas podem ser institucionalizadas, desenvolvendo assim o curso de Administração.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA INSTITUCIONAL A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Para compreender como as pressões institucionais interferem na Educação para o Desenvolvimento Sustentável, é necessário compreender como estudos anteriores vinculam a teoria institucional ao fenômeno do desenvolvimento sustentável. Desse modo, para que haja o entendimento de como pressões institucionais interferem em práticas de EDS, e de como que esse fato é aplicado à realidade das IES e aos cursos de Administração.

Esse tópico se subdivide nesses dois temas. Sendo o primeiro ao qual trará os principais argumentos que envolvem a teoria institucional com o DS. E o segundo trará as principais pressões institucionais que influenciam na adoção de EDS nos cursos de Administração.

2.3.1 A Teoria Institucional e o Desenvolvimento Sustentável

A teoria institucional trata de questões relacionados a essa temática há mais de duas décadas, como é o caso do estudo de Jennings e Zandbergen (1995) no qual aponta a teoria institucional como uma abordagem às organizações responsáveis. Para Silva e Nascimento (2017) a perspectiva da teoria institucional contribui como suporte para pesquisas de DS, assim como pela inserção da lógica institucional e do DS como prática, trazendo assim novas propostas e pesquisas potenciais para a área.

A teoria institucional é também uma lente útil para descrever as fontes de pressão que influenciam a prática de DS. Modelos derivados dessa teoria poderão ser usados como uma estrutura que auxilia a compreensão as diferentes respostas que podem ser adotadas para a transformação de pressão institucional em iniciativas específicas orientadas para esse tema (IAROSSE et al., 2013).

Tal teoria possui utilidade em estudo como apresentado por Gauthier (2013) no qual as práticas orientadas ao DS foram estudadas por meio de duas amplas vertentes da teoria institucional, sendo elas os argumentos determinantes e interativos. Os resultados das análises revelam que há um melhor comportamento institucional fundamentados em argumentos interativos, as organizações reconhecem oportunidades de escolha e uso de agência, ou seja, elas não precisam simplesmente concordar diante das pressões institucionais.

Há diversos fatores derivados das pressões institucionais no qual recaem em práticas orientadas ao DS. Leva-se em conta que há alguns programas regulatórios para que as organizações se tornem mais responsáveis. Tais programas possuem regulamento obrigatório ou de participação voluntária. Sendo assim, essas entidades criam pressões institucionais que possuem papel fundamental para que as empresas adotem as novas iniciativas, que podem acabar influenciando outras organizações a adotarem práticas voltadas ao DS (TATE; ELLRAM; DOOLEY, 2014). Desse modo, as pressões institucionais e a cultura organizacional podem trabalhar juntas e interagir entre si para melhorar o desempenho do DS, assim, servindo como referência para outras organizações (DUBEY et al., 2017).

Observam-se as pressões que como agentes do aumento de práticas orientadas ao DS, tal como, por exemplo o estudo de Zhu (2016) o qual confirma a hipótese de que as pressões institucionais motivam a prática de produção voltada ao DS entre as empresas. A importância das pressões internas e externas também pode ser observada no estudo de Lu et al. (2018) no qual comprova-se que tais pressões são positivas nas práticas de abastecimento na cadeia de suprimentos sustentáveis.

Entende-se que a importância do estudo em práticas para que seja compreendido como as pressões influenciam todas as organizações em geral para que adotem ações voltadas ao DS.

Conforme argumentado por Wijethilake, Munir e Appuhami (2017), os *stakeholders* são grandes agentes de propagação de pressões sobre as organizações. Segundo os autores, essas pressões institucionais orientadas para o DS poderão fazer com que as entidades adotem padrões elevados de responsabilidade ambiental e social, reduzindo assim: a pegada de carbono, o impacto na degradação dos solos, a prevenção de práticas laborais abusivas ou cumprir normas em matéria de direitos humanos.

A forma que as organizações respondem às pressões institucionais, torna-se um fator determinante para a abordagem dos desafios do DS e obtenção da legitimidade social (WIJETHILAKE; MUNIR; APPUHAMI, 2017). Desse modo as organizações acabam cedendo para esse comportamento para buscar a legitimidade no campo.

Sobre as práticas, Meyer e Rowan (1977) dissertam que as organizações são impulsionadas a incorporá-las motivados por conceitos amplamente dominantes e racionalizados, ou seja, legítimos, na sociedade em geral. Práticas nas quais já foram institucionalizadas por meio de padrões profissionais e reforçados pela opinião pública. Se tratando na presente perspectiva, Lin e Sheu (2012) constatarem que o pressões institucionais possuem um impacto significativo na implementação de práticas de DS nas organizações para o mantimento da sua legitimidade.

É notável o entendimento de que as práticas estão atreladas às pressões institucionais, esse é um caminho no qual a EDS pode se orientar para seja difundida. Esse entendimento será apresentado na seção a seguir no qual os aspectos de pressão institucional serão tratados diretamente com as práticas de EDS nos cursos de Administração.

2.3.2 Pressões institucionais em práticas de EDS nos cursos de Administração

Muito em virtude da lógica tradicional dominante que prevalece em muitas instituições, é fato que os cursos de Administração ainda sofrem diversas pressões institucionais para que se adaptem a EDS (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015). Pressões externas exercidas por *stakeholders* como governo, mercado de trabalho e

agências de financiamento podem ocasionar mudanças organizacionais em prol das práticas de EDS, em resposta a essas pressões (MÜLLER-CHRIST et al., 2014).

O argumento aqui em foco é o de que tal comportamento pode incorrer na incorporação e difusão do DS pelas organizações (ZUTSHI; CREED; CONNELLY, 2019), neste caso, da EDS nos cursos de Administração, em IES. Sendo assim, as pressões institucionais podem influenciar diversos segmentos, desde o currículo até a composição do corpo acadêmico (DUMITRU et al., 2014), a partir das práticas de EDS elencadas: Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem; Integração de EDS no currículo; EDS e materiais de aprendizagem; EDS e avaliação; EDS e escolas sustentáveis e EDS e educação de professores (UNESCO, 2010).

Referente às pressões coercitivas no ensino superior, que podem afetar os cursos de Administração, Derrick (2013) afirma que estas se difundem por processos de globalização, massificação e gestão, voltadas para a adequação à regulamentação relativa à sustentabilidade.

Nesse sentido, Doherty, Meehan e Richards (2015) apresentam a pressão coercitiva como àquela criada por órgãos reguladores com o poder de influenciar o conteúdo e a prática de educação em gestão por meio de mecanismos de cumprimento obrigatório ou voluntário. Tais pressões podem desenvolver ações no qual auxiliam a desenvolver práticas de EDS e escolas mais sustentáveis. Desenvolvendo tal prática, as IES poderão optar por processos de certificação para se adaptarem as pressões recebidas.

Outro modo interpretado pela ótica das pressões coercitivas, pode-se observar a figura do governo, promovendo a EDS por meio de programas, políticas e leis. Citam-se, por exemplo, a PNEA (BRASIL, 1999; 2002), a LDB (BRASIL, 1996, Art. 35-A § 1º; BRASIL, 2017), na promoção do DS pelas orientações do PNE de 2014 (BRASIL, 2014, Art. 2º, X) e nos diversos programas governamentais que estimulam a EDS no contexto internacional (CALDER; CLUGSTON, 2003; LAW, 2005; NOMURA; ABE, 2010). As pressões coercitivas influenciam diretamente nas práticas de EDS adotadas nos cursos de Administração, persuadindo-as à integração de EDS nos currículos dos programas, e a se tornarem IES sustentáveis, influenciando o aperfeiçoamento dos professores para que se adequem à EDS. Entende-se que essas legislações e o posicionamento do governo em relação ao DS promove a EDS na esfera educacional, moldando as IES para que adquiram postura semelhante na promoção do DS em suas práticas e matrizes curriculares.

Sobre as pressões miméticas, Doherty, Meehan e Richards (2015) apresentam a pressão resultante do aumento da mercantilização do ensino superior, referente ao que a demanda espera das IES. Observa-se tal iniciativa partindo dos próprios estudantes, os quais desejam pela implementação EDS no currículo escolar dos cursos de Administração. Os autores também apresentam outras pressões que apoiam essa ideia, como a replicação das ofertas dos concorrentes e a conformidade das IES que ainda não se adaptaram ao DS. Dessa forma, as IES, devido a relação mercantilizada com os estudantes, poderão ceder por meio desse anseio e se adaptam aos concorrentes. Müller-christ et al. (2014) também reforçam esse posicionamento sugerindo as IES a darem mais voz aos *stakeholders* que influenciam as instituições.

A influência que as IES legitimadas exercem em instituições de menor prestígio, também poderá ser observada como uma pressão mimética. Isso se deve ao fato de decorrer de respostas à incerteza no qual as IES não legitimadas irão procurar no campo institucional. Por exemplo, a busca por IES legitimadas poderá ser encontrada a partir das notas atribuídas aos cursos de Administração por reguladores governamentais, tais como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (FRANKENBERGER; AMARANTE; VIEIRA, 2017). Por via de troca de estudantes por intermédio de intercâmbios com IES legitimadas afim de um aprendizagem com a temática (CANIGLIA et al., 2017).

Além disso, essa seleção também se daria a partir da conferência em rankings universitários tradicionais ou de sustentabilidade, que potencializam as referências de legitimidade das IES (BARRON, 2017) ou por redes profissionais de impacto em DS tal como o PRME. O benchmarking poderia se dar a partir de contatos com IES melhor classificadas nos rankings (MOK; CHAN, 2008) e signatárias mais avançadas, que incentivam para que outras cursos de Administração sigam os modelos de relatórios sustentáveis ou propriamente ingressem e participem do programa (HERVIEUX; MCKEE; DRISCOLL, 2017).

Relacionadas a esse comportamento, as práticas de EDS podem ter uma conduta imitativa de práticas entre os cursos de Administração. Essa conduta, poderá ser implementada de diversas formas em diversas disciplinas e práticas no ensino de Administração (HOLM; VUORISALO; SAMMALISTO, 2015). Tais pressões podem influenciar práticas para que os cursos de Administração se adaptem a EDS em seus

respectivos currículos e também no impacto de se moldarem as IES na qual ele se insere, a serem mais responsáveis.

As pressões normativas, que direcionam ao profissionalismo, podem ser exercidas por meio dos estudantes (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; SUMNER, 2008) que anseiam posicionamentos e certificações dos cursos de Administração e das IES as quais eles estão inseridos. Essa pressão poderá resultar em práticas de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem e uma maior integração da EDS nos currículos dos cursos de Administração. Em resposta a essa pressão, as IES podem se adequar as normas, bem como criar grupos especializados internos para que essa implementação ocorra de maneira efetiva (CARDONA; PARDO; COSCOLLAR, 2020).

De maneira similar, poderá ocorrer pressões por parte de agências de fomento, ou propriamente pela sociedade que deseja a mudança de práticas tradicionais dos cursos de Administração (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; MÜLLER-CHRIST et al., 2014; SUMNER, 2008). Essas pressões podem desencadear a implementação de práticas relacionadas a uma integração da EDS nos currículos e com as práticas de EDS e escolas sustentáveis. Tais pressões poderão ser impulsionadas por instituições de caráter certificador, que servirão como respostas aos anseios da sociedade. Exemplos de certificações difusoras da DS nas organizações e IES encontra-se desde a ONU com a iniciativa do Pacto Global, a certificação ISO 14001:2015 e Bcorp, até programas da UNESCO, e novamente, o PRME, por se tratarem de organizações particulares e baseadas em participação voluntária (ABNT, 2015; BCORP, 2020; PACTO GLOBAL, 2020; PRME, 2020a; UNESCO, 2017).

As creditações são fontes significativas que apesar da sua característica normativa por promover a globalização dos estudantes por meio de normas, também remete a características coercitivas, referente mudança imposta pelo ambiente, e mimética ao adotar-se estruturas organizacionais semelhantes (CHEDRAWI; HOWAYECK; TARHINI, 2019). Desse modo, as pressões normativas das acreditadoras pressões não se limitam a somente padronizar, elas fazem cumprir o que todas as outras escolas de negócios estão fazendo (BOJE, 2018). Tal ação que reflete em uma inclusão da temática mais atuante nos cursos de Administração (SRIVASTAVA, 2014) impactando diretamente na Integração de EDS no currículo bem como na EDS e escolas sustentáveis.

Wang, Li, e Qi (2020) apresentam a pressão do mercado como aquela advinda dos *stakeholders* de empresas focais, incluindo a concorrência e a cadeia de suprimentos. Sendo assim, os cursos de Administração poderão sofrer pressões normativas advindas dessa ação, na forma de cobrança e desejo para uma formação de futuros líderes mais responsáveis e no anseio de uma mudança na ideologia atual presente nos cursos (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; MÜLLER-CHRIST et al., 2014; SUMNER, 2008). Remetendo assim a práticas de inclusão da EDS e materiais de aprendizagem e a EDS incluída na educação dos professores de Administração e também na EDS integrada ao currículo.

Cardona, Pardo e Coscollar (2020) apontam que as pressões normativas se associam com os dois outros mecanismos, pois relaciona-se diretamente com as pressões coercitivas e miméticas que os grupos especializados em DS nas instituições, desempenham. Esses grupos podem ser apresentados como por exemplo, em comitês internos em prol das temáticas nas IES. Esse comitê pode ser preferencialmente composto por membros-chave de toda a universidade, tais como, estudantes, professores, servidores, administradores e se possível membros honorários da sociedade (VELAZQUEZ et al., 2006).

Apesar das particularidades de todas as certificações, instituições e cursos de Administração aqui apresentados, ambas possuem características similares. Atuam como rede institucionalizadas e auxiliam as ingressantes a aderirem a um propósito, no caso, o DS. Dimaggio e Powell (1983) apontam a pressão normativa impulsionada por meio dessas redes de profissionais as quais acabam sendo elementares para que ocorra o isomorfismo normativo.

Diante do desdobramento das principais pressões exercidas para que ocorra práticas de EDS nas IES elaborou-se o QUADRO 3 que sintetiza e relaciona as pressões institucionais discutidas e que inferem nas IES no curso de Administração encontrados na literatura. Observa-se então as práticas de EDS que as mesmas adotam e também com a manifestação isomórfica na qual elas influenciam.

QUADRO 3 - PRESSÕES EXTERNAS IMPULSIONADORAS DA ADOÇÃO DE EDS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Pressão Institucional		Referência	Como afeta nas práticas de EDS nas IES UNESCO (2010)
Coercitiva	Diversas pressões governamentais, LDB e PNEA	Doherty, Meehan e Richards (2015) e Müller-Christ et al. (2014)	Integração de EDS no currículo, educação de professores e modelos de práticas Sustentáveis a partir das adequações à legislação
	Adequação aos reportes e regulamentação sustentável;	Derrick (2013)	EDS e escolas sustentáveis por meio de processos de certificação
Mimética	Mercantilização do Ensino Superior	Doherty, Meehan e Richards (2015) e Müller-Christ et al. (2014)	- Integração de EDS no currículo por influência do campo institucional
	Replicação de ofertas dos concorrentes	Doherty, Meehan e Richards (2015)	- Integração de EDS no currículo e escolas sustentáveis pela influência do campo institucional
	Conformidade da IES que ainda não se adequaram ao DS	Doherty, Meehan e Richards (2015)	- Integração de EDS no currículo e escolas sustentáveis pela influência do campo institucional
	Influência de IES legitimadas	Hervieux, Mckee e Driscoll, (2017); Holm, Vuorisalo e Sammalisto (2015) e Frankenberger, Amarante e Vieira (2017)	Integração de EDS no currículo e escolas sustentáveis pela influência do campo institucionais
Normativa	Pressão dos estudantes nas IES	Doherty, Meehan e Richards (2015) e Sumner (2008)	- Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem e integração de EDS no currículo por adequação a normas desencadeando na criação de grupos especializados
	Pressão da sociedade para a mudança das práticas tradicionais	Doherty, Meehan e Richards (2015), Müller-Christ et al. (2014) e Sumner (2008)	- Integração de EDS no currículo e escolas sustentáveis para a modificação na orientação em prol do DS
	Pressão do mercado pela formação de futuros líderes		- EDS e materiais de aprendizagem, educação de professores

	Pressão de acreditadora/certificadora	Boje (2018) Chedrawi, Howayeck, Tarhini (2019) e Srivastava (2014)	Integração de EDS no currículo e EDS e escolas sustentáveis
	Pressão exercida por agências de fomento	Müller-Christ et al. (2014)	- Integração de EDS no currículo e escolas sustentáveis pela normatização do mercado de trabalho e aspectos culturais organizacionais

FONTE: O Autor (2020)

Pelo QUADRO 3, observa-se que as pressões coercitivas são mais fortemente orientadas por intermédio de ações governamentais, leis e regulamentos em que estão expostas. Tais pressões advêm de influências externas que regulamentam a classe e fazem com que a homogeneização ocorra de forma imposta e não propriamente por iniciativa das IES.

Sobre as pressões miméticas enfatiza-se a lógica de mercado ao qual os cursos de Administração estão submetidos, sendo pressionados pela mercantilização e pelas ofertas da concorrência. Esse comportamento faz com que as IES respondam as próprias incertezas se adequando com o que fora introduzido por outras instituições mais legitimadas no campo institucional.

As pressões normativas são exercidas pelo mercado e pela sociedade no geral e força a ruptura de posicionamentos tradicionais para que se adequem a mudança de pensamento dos *stakeholders*. Tal influência é capaz de modificar a estrutura interna da IES, incentivando a mesma a criar grupos especializados e se adequar as normas propostas pelo mercado e sociedade.

É observável que nenhuma das práticas está relacionada a um tipo exclusivo de pressão, reforçando o que fora citado que apesar de serem tratadas de forma separada ambas podem estar relacionadas umas às outras. Fato que poderá ocorrer com a manifestação do isomorfismo, sendo apresentado como resposta a pressão exercida, independente do agente que desempenha a pressão, conforme a não independência dos três mecanismos apresentados por DiMaggio e Powell (1983).

Ressalta-se que tais práticas são capazes de limitar a capacidade das IES de atuar como agentes de mudança, se arriscando a se modificarem apenas para cumprir requisitos de regulamentação e reporte de sustentabilidade, não motivando-as para uma verdadeira mudança na entidade (DERRICK, 2013). Desse modo, espera-se uma

mudança gradual, incentivada para que os cursos de Administração se adequem ao propósito do DS e não adotem ou permaneçam apenas com práticas pontuais, rasas ou que reflitam discursos vazios e sofismas.

Observando como e porque se desenvolvem as pressões nas práticas de EDS na Administração e compreendendo os principais argumentos contido nos mesmos, o presente referencial se desenvolveu. A próxima etapa será composta pelos procedimentos metodológicos no qual o estudo se desenvolverá para o levantamento de dados necessários para a resolução do problema de pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção serão abordados os procedimentos metodológicos que utilizados para sanar a questão de pesquisa apontada no presente estudo. As especificações serão apresentadas em cada tópico específico.

Os procedimentos metodológicos estão divididos da seguinte maneira: (a) especificação do problema de pesquisa; (b) definições constitutivas e operacionais das categorias analíticas; (c) caracterização do estudo; (d) estratégia de pesquisa; (e) escolha e identificação dos elementos; (f) técnica de coleta de dados; (g) método de análise de dados, (h) critérios de validade da pesquisa, e (i) delimitações da pesquisa.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Como ocorrem as influências de pressões institucionais no contexto das práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos cursos de Administração?

3.1.1 Questões de pesquisa

Para o entendimento do fenômeno que será estudado, formularam-se questões de pesquisas baseadas nos objetivos específicos, os quais além de nortear a presente pesquisa, também serão respondidos ao decorrer da apresentação do estudo. Dessa forma, são elencadas três questões de pesquisas, sendo elas:

- Como ocorrem as práticas de EDS adotadas pelos cursos de Administração?
- Como ocorrem as pressões institucionais coercitivas, miméticas e normativas relacionadas a adoção de práticas de EDS nos cursos de Administração?

3.2 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS E OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Há dois tipos de definição das categorias analíticas, uma é a constitutiva e a outra, operacional. Para Kerlinger (1980, p. 46) a definição constitutiva define “palavras com outras palavras”. São as definições de dicionário, ou seja, aquela usada e conhecida por todos, porém elas são insuficientes para os propósitos científicos.

Kerlinger (1980, p. 46) também argumenta que os cientistas precisam definir as suas variáveis que usam nas hipóteses “de maneira tal que as hipóteses possam ser testada”, desse modo que se faz necessária a definição operacional. Ela é uma ponte entre os conceitos e as observações. O seu uso faz-se necessário para que o pesquisador possa medir ou manipular uma variável.

Partindo desses pressupostos foram elencados os principais construtos que serão utilizados para a análise do presente trabalho:

a) Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Definição Constitutiva:

A EDS é definida como uma educação que permite que o ser humano tenha a capacidade de moldar um futuro sustentável. Significa a inclusão de questões chave do DS no ensino e aprendizagem, tais como: mudança climática, redução do risco de desastres, biodiversidade, redução da pobreza, e consumo sustentável (UNESCO, 2012).

Percurso Empírico:

A investigação será realizada a partir de entrevistas com membros das IES, ementas de disciplinas, práticas e documentos institucionais relacionadas a EDS. As ações voltada a prática do DS serão observadas pela sua natureza referente a uma orientação em prol das práticas para a EDS.

b) Práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Definição Constitutiva:

Baseia-se nas ferramentas de revisão prática do documento de “*Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*” promovido pela UNESCO. As práticas se concentram em diferentes aspectos da prática educacional, as quais incluem estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento curricular, avaliação de aprendizagem, materiais de aprendizagem, escolas sustentáveis e educação de professores. (UNESCO, 2010).

Percurso Empírico:

Será baseada na investigação por meio das entrevistas com os principais envolvidos com o tema de EDS para procurar práticas voltadas à EDS, sendo eles, professores e coordenadores. Investigará também os documentos, ementas curriculares, práticas de extensão e documentos relacionados a área de EDS.

c) Pressões Coercitivas

Definição Constitutiva:

Pressões coercitivas apresentam-se de maneira formal ou informal sobre organizações por meio de outras as quais dependem, são construídas em relacionamento de intercâmbio. Podem ser respostas a ordens diretas de ações governamentais, ONGs e de adequação a anseios da sociedade (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Percurso Empírico:

Observar as pressões coercitivas exercida pelos agentes propagadores de pressões institucionais na implementação e ação de EDS. Identificar as pressões sofrida pelas IES ao implementarem as práticas de EDS e observar como elas agem nas práticas de EDS. Serão observados por meio de entrevistas, documentos, ementas e pesquisas relacionadas ao conhecimento da EDS.

d) Pressões Miméticas

Definição Constitutiva:

As pressões miméticas advêm da incerteza simbólica ao qual a organização está submetida, que as encorajam a imitar práticas de outras instituições legitimadas no campo institucional (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Percurso Empírico:

Observar as pressões coercitivas exercida pelos agentes propagadores de pressões institucionais na implementação e ação de EDS. Identificar as pressões sofrida pelas IES ao implementarem as práticas de EDS e observar como elas agem nas práticas de EDS. Serão observados por meio de entrevistas, documentos, ementas e pesquisas relacionadas ao conhecimento da EDS.

e) Pressões normativas

Definição Constitutiva:

As pressões normativas são aquelas compostas de pressões sociais sobre a organização e seus indivíduos com o intuito de se conformarem com certas normas, volta-se a profissionalização (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Percurso Empírico:

Observar as pressões coercitivas exercida pelos agentes propagadores de pressões institucionais na implementação e ação de EDS. Identificar as pressões sofrida pelas IES ao implementarem as práticas de EDS e observar como elas agem nas práticas de EDS. Serão observados por meio de entrevistas, documentos, ementas e pesquisas relacionadas ao conhecimento da EDS.

3.2.1 Demais definições

a) Desenvolvimento Sustentável

Conceituação: A principal ideia e mais difundida que conceitua o DS é a proposta pelo relatório de *Brundtland* no qual o DS partiria na proposta de promover um desenvolvimento que atenda às necessidades do presente sem que as futuras gerações sejam comprometidas (WCED, 1987). O DS deve ser tratado como um processo dinâmico que continuará a evoluir e crescer à partir do momento em que se aprendem as lições e se reexaminam as ideias relacionados aos seus pressupostos (PERDAN, 2011).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Há dois tipos de lógicas que instigam os pesquisadores para a forma de investigação legítima, as quais são utilizados em situações específicas. De um lado a lógica hipotético-dedutivo e do outro indutivo, interpretativo. (ALI; BIRLEY, 1999). Relacionando entre a importância e limitação de ambas as abordagens, esse trabalho seguirá no entendimento de que há como utilizar a teoria apresentada em forma de construtos e não de variáveis, ou seja, um meio termo entre a lógica dedutiva e indutiva. Esse tipo de abordagem possui maior sinergia com a investigação qualitativa pois se adapta melhor as necessidades do respondente. Sendo assim permite que o pesquisador aborde diversas variáveis na investigação (ALI; BIRLEY, 1999).

Sobre a natureza do estudo utilizada para a condução dessa pesquisa, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. A utilização do método de pesquisa qualitativa interpretativa permitiu ao pesquisador ser um instrumento ao observar ações e contextos, utilizando-se da sua experiência pessoal ao fazer interpretações e desse modo, desempenhando intencionalmente uma função subjetiva no estudo não obedecendo a um protocolo definido e obedecendo as modificações apresentadas pelo campo (STAKE, 2011). Tratando-se assim de uma pesquisa qualitativa básica por meio da sua abordagem de investigação em baseada em compreender o significado de um fenômeno na ótica dos participantes (MERRIAM; TISDELL, 2016). A investigação tratou-se por meio da observação da construção do fenômeno de práticas de EDS nos cursos de Administração e as pressões as quais elas estão submetidas.

Com base na natureza da pesquisa exploratória, em que se interpreta um conceito ou um fenômeno pelo ato da interpretação, motivou-se a investigar um acontecimento no qual as variáveis e a base teórica são desconhecidas (CRESWELL, 2010). Ou seja, para esse estudo há um conhecimento limitado de pressões nas práticas de EDS, observou-se cada prática de cada elemento baseado em trabalhos anteriores.

Optou-se pela pesquisa descritiva pelo fato de a mesma ser uma extensão da pesquisa exploratória, vastamente utilizada em pesquisas em negócios e gestão pensada como um meio para um fim e não um fim por si só (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2016). Desse modo fora definido, para que houvesse a descrição do que fora levantado, um confronto entre as variáveis de práticas de EDS e o conhecimento das pressões institucionais, conforme apresentados nos objetivos específicos.

Sobre a perspectiva temporal do estudo, optou-se pelo corte temporal transversal, com os dados coletados em um determinado tempo, tendo em vista que foram coletadas as informações do presente momento. O estudo também obteve uma aproximação longitudinal, com os dados coletados ao decorrer do tempo (CRESWELL, 2010). Os dados trouxeram resultados de diversos anos, desde que as práticas de EDS foram implementadas até o presente momento, dessa forma, essa ação fora considerada a aproximação longitudinal.

A próxima etapa apresentada será o detalhamento da estratégia de pesquisa, no qual será apresentado o tipo de pesquisa qualitativa que será usada e como ele será abordado.

3.4 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

O estudo baseia-se em uma compreensão de como os atores envolvidos com o fenômeno interpretam ele e dão sentido a essas experiências. Orientados para esse sentido, opta-se pela construção de um estudo baseado em uma pesquisa qualitativa básica (MERRIAM; TISDELL, 2016). Motivou-se a opção por tal estratégia de pesquisa por compreender que ela está baseada na construção de um conhecimento pautado por pessoas e de maneira contínua (MERRIAM; TISDELL, 2016).

No sentido geral, as fontes de evidências da pesquisa são os professores responsáveis pelas práticas de EDS, bem como o seu modo de condução da temática de maneira contínua envolvendo as suas experiências.

Merriam e Tisdell (2016) definem que o objetivo geral de uma pesquisa qualitativa básica é entender como esse elementos dão sentido às suas vidas e experiências. Apontam que para se obter esse resultado é necessário (1) compreender como as pessoas interpretam suas experiências; (2) como elas controem seus mundos; (3) que significados eles atribuem às experiências. A opção de escolher diversos atores qualificados com atuação em IES diversas remete a esse pressuposto, por entender-se que cada um possui as suas próprias motivações e dão significados as suas próprias experiências, baseados onde eles estão constituídos.

A pesquisa qualitativa básica também obedece ao fato da pesquisa interpretativista, baseados no entendimento de que o autor se põe como o principal coletor dos dados, sendo parte do processo de análise dos dados (MERRIAM; TISDELL, 2016; STAKE, 1995). Partindo dos pressupostos apresentados por Merriam e Tisdell (2016), os elementos escolhidos foram baseados no quanto os atores podem maximizar o aprendizado para o entendimento das práticas de EDS em IES.

As características e critérios avaliativos para a seleção dos participantes serão demonstrados no próximo tópico.

3.4.1 Escolha e Identificação das Fontes de Evidências

No Brasil, atualmente, há 2537 IES ativas e que remetem a um total de mais de 8 milhões de matrículas. Dessas matrículas, 13% estão relacionadas aos cursos de Gestão e Administração. Sendo que cerca de 70% dessas matrículas correspondem a faixa etária de 18 aos 29 anos (INEP, 2019), ou seja, pessoas jovens e potenciais líderes e tomadores de decisões futuras, entende-se assim a importância dos cursos de Administração para o estudo.

Para compreender as práticas de EDS, bem como as pressões institucionais interferem nesse processo nos cursos de Administração, refinou-se a pesquisa para que trouxesse melhores resultados. Sendo assim, optou-se por dois mecanismos para buscar as IES orientadas para essa prática. Primeiro, com IES vinculadas ao PRME e segundo, as IES com as melhores pontuações nos cursos de Administração do Ranking Universitário da Folha (RUF), retornando em sete IES ao todo para a pesquisa. As IES pertinentes para a seleção dos elementos se apresentam no APÊNDICE A e APÊNDICE B.

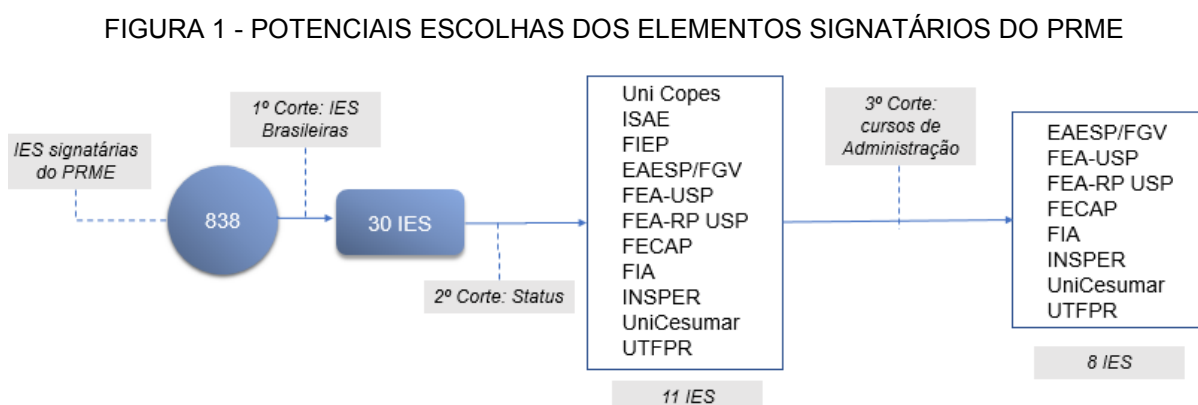
Justifica-se a escolha de IES vinculadas ao PRME pelo fato de o programa vincular os dois objetos da pesquisa, ou seja, os cursos de Administração e a EDS. As IES que se vinculam ao programa são chamadas de signatárias e se subdividem em quatro categorias: “não comunicante”, “básico”, “avançado” e “PRME Champion”.

Os dois primeiros objetos não foram interpretados como signatários atuantes de fato, desse modo, ficando fora da seleção das fontes de evidências. O primeiro, signatário não comunicante, não possui comunicação com o PRME. O segundo, signatário básico, não contribuem financeiramente com o programa e não são interpretados como engajados de fato (PRME, 2020b).

Signatários avançados baseiam-se em participantes da rede que são mais engajados e propensos a se tornarem PRME *Champions* (PRME, 2020b). O PRME (2020c, p.1) define os PRME *Champions* como “um grupo seleto de instituições de alto desempenho que transformaram radicalmente seus currículos e pesquisas em torno dos Seis Princípios”, considerados os mais engajados com a causa (PRME, 2020c). Sendo assim, somente os signatários avançados e o PRME *Champion* foram contatados para a realização dessa pesquisa. A representação total dessas IES estão apresentados no APÊNDICE A.

Referente aos cortes para a seleção para a presente pesquisa, culminou nas seguintes etapas: No dia 15/03/2020 realizou-se a primeira seleção, baseada na localidade do estudo em que as IES foram escolhidas, ou seja, IES brasileiras. Sendo assim, reduziu-se de 838 IES para um total de 30 participantes em potencial. O segundo corte baseou-se no status das IES signatárias do PRME, como já mencionado, utilizou-se apenas as IES que são “PRME Champion” e “Signatário Avançado”, reduzindo para 11 o montante de contextos potenciais. O terceiro corte baseou-se em IES que possuíam o curso de graduação em Administração, tal corte culminou na redução de 11 para oito participantes, excluindo a Universidade Copel e a ISAE/FGV e FIEP. Desse modo, originou-se um total de oito possíveis IES para a realização do estudo.

Os procedimentos com a realização dos critérios para a escolha dos representantes estão apresentados na FIGURA 1.



FONTE: O Autor (2020)

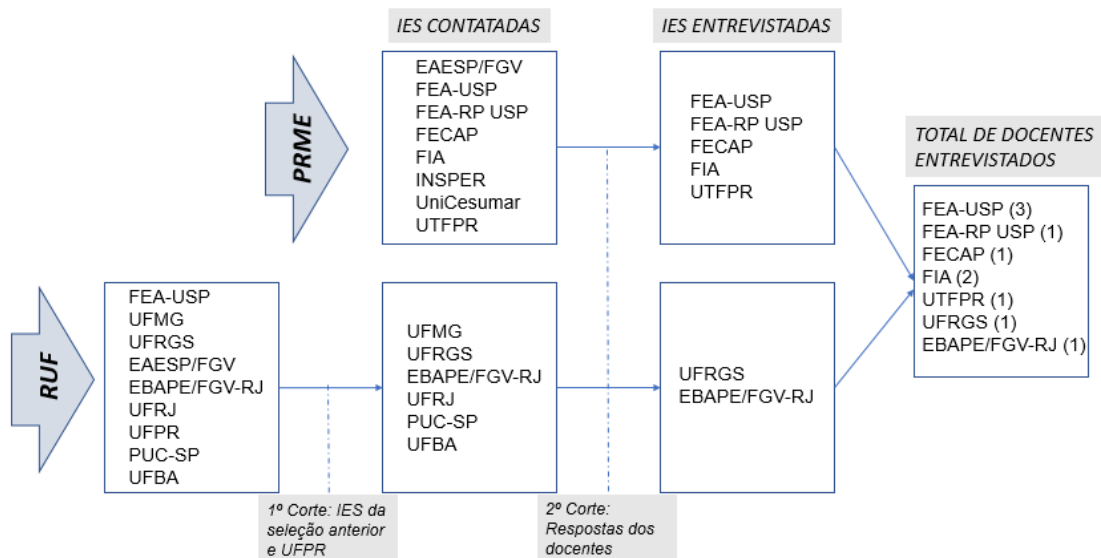
Para a ampliação do escopo e reduzir o enviesamento optou-se em buscar além de IES vinculadas ao PRME. Sendo assim, utilizou-se os melhores cursos de Administração no Brasil como o critério, baseando-se assim no RUF.

O RUF avalia os cursos de graduação de oferecidos por universidades, centros universitários e por faculdades. A avaliação realizada anualmente desde 2012, possui cerca de 1500 cursos de Administração ranqueados com notas baseadas no ensino e no mercado (RUF, 2020).

Como critério de classificação pontua-se a avaliação da IES perante o mercado, a qualidade do ensino, concluintes de Doutorado e Mestrado, a nota dos

docentes ao concluir o curso e diversos de outros fatores. Os dados do ranking são obtidos pela própria equipe do jornal Folha de São Paulo que coletam as informações a partir de bases nacionais e internacionais de periódicos científicos, de patentes, em bases do INEP-MEC (Censo da Educação Superior e ENADE), em agências estaduais e federais de fomento à ciência e em pesquisas nacionais de opinião realizadas pelo Datafolha (RUF, 2020). As dez IES com os melhores cursos de Administração segundo o RUF 2019 estão apresentadas no APÊNDICE B. A FIGURA 2 apresenta as IES que foram utilizadas para o estudo.

FIGURA 2 – RESPOSTAS DOS DOCENTES ENTREVISTADOS



FONTE: O Autor (2020)

As entrevistas foram realizadas no período entre Agosto e Dezembro de 2020. Pelo menos um(a) docente com disciplinas referentes ao DS foram contatados para ambas as seleções. Para as IES signatárias ao PRME, foram contatadas todas as instituições, obtendo-se resposta das IES:

- Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FEA-RP USP);
- Faculdade de Economia e Administração de São Paulo – Universidade de São Paulo (FEA-USP)
- Fundação Instituto de Administração (FIA)
- Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)

- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Todas essas instituições retornaram um total de oito entrevistas.

Para as IES melhores classificadas nos cursos de Administração no RUF, foram contatados as oito IES que mais pontuaram. Excluiu-se das amostras as que obedeciam ao critério anterior e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) por ser a IES originária do presente estudo. Resultou-se no total de duas IES para a pesquisa:

- Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE-FGV)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Retornando em um total de duas entrevistas.

O QUADRO 4 apresenta detalhadamente cada uma das fontes de evidências separadas pelas IES ao qual o docente está relacionado.

Após a seleção das IES potenciais para a participação do estudo, buscou-se em seus sites institucionais os Docentes do curso de Administração que ministravam disciplinas voltadas a EDS. Dado o mapeamento inicial dos potenciais docentes para ingressar o estudo, buscou-se e-mails pessoais dos mesmos, bem como e-mails dos coordenadores dos cursos de Administração para quando não houvesse respostas ou informações inconsistentes sobre as disciplinas ministradas. Desse modo, todos os primeiros contatos foram exclusivamente por e-mails, tendo em vista que pelo advento da pandemia da COVID-19 os docentes estavam operando remotamente, impossibilitando um possível contato por telefone institucional.

Após a realização das entrevistas, era questionado ao final se os docentes poderiam indicar outros docentes pertinentes para a realização da entrevista. Essa etapa obedece aos critérios do *snowball sampling* (BIERNACKI; WALDORF, 1981), entretanto, apesar dos contatos, só foi realmente concretizado na FEA-USP e FIA.

Após a seleção dos elementos que compõe o presente trabalho, o próximo tópico abordará sobre a coleta de dados e como realizou-se o estudo para compreender o objetivo proposto.

QUADRO 4 - FONTES DE EVIDÊNCIAS PARA A PESQUISA

Fonte de evidencia	Função	Tempo	Relação com EDS
Docente FECAP	Professor	15 anos	Professor e pesquisador da temática que propõe a inserir o tema do DS em disciplinas que não se relaciona diretamente com o assunto. Pessoalmente engajada com o tema e na inserção no currículo do curso de Administração
	Coordenador	2 anos	
Docente EBAPE/FGV	Professor	4 anos	Convidado a ministrar na atual IES por conta das pesquisas relacionadas ao DS, envolvida com a acreditação (AACSB), engajada com a implementação da temática no currículo, pesquisador de assuntos relacionados ao DS.
	Coordenador de acreditação	2 anos	
Docente A - FIA	Professor	20 anos	Professor e pesquisador engajado com a temática desde a sua trajetória profissional que antecede a prática de docência. Além de lecionar o tema incluindo nas disciplinas, participa de projetos que fomentam o tema.
Docente B - FIA	Professor	7 anos	Professor e pesquisador que leciona a temática dentro das disciplinas que desenvolve, envolvido com projetos que envolvem a comunidade.
	Coordenador	7 anos	
DOCENTE UFRGS	Professor	23 anos	Professor e pesquisador da temática desde o doutorado. Um dos principais responsáveis pela implementação do tema na IES em que leciona.
	Coordenador de especialização	12 anos	
Docente A FEA/USP	Professor	7 anos	Professor e pesquisador da temática desde 2009, atualmente realizando especialização fora do Brasil sobre o assunto. Responsável na IES na fomentação do debate principalmente relacionadas à sua área de estudo.

(CONTINUA)

Docente B - FEA/USP	Professor	9 anos	Professor e pesquisador desde 2005, engajado com a temática desde o doutorado. Responsável pela inclusão da temática no currículo.
Docente C - FEA/USP	Professor	7 anos	Professor e pesquisador da temática, responsável por diversos projetos sobre o assunto, atividades de extensão, projetos, participação e organização de congressos, workshops. É o principal responsável para a implementação do PRME na IES que se encontra.
	Coordenador do PRME	5 anos	
Docente FEA- RP/USP	Professor	12 anos	Professor e pesquisador em assuntos relacionados a temática. Atualmente é o gestor do escritório de sustentabilidade da FEA-RP/USP e é um dos principais responsáveis pela inclusão e adesão do PRME na IES.
	Gestor do escritório de sustentabilidade	2 anos	
Docente UTFPR	Professor	6 anos	Professor e pesquisador, ministra a disciplina de Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável desde a primeira turma, oferece uma visão crítica sobre a temática.

Fonte: O Autor(2020)

3.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A realização da coleta de dados fora baseado no entendimento de Creswell (2010). O autor define que na pesquisa qualitativa há quatro tipos básicos de procedimentos dos quais os pesquisadores se utilizam para coletar dados: observação, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais.

Por meio das entrevistas buscou-se entender a figura dos agentes responsáveis propagadores das pressões e difusores do desempenho da EDS, principalmente os diretamente vinculados as práticas de EDS (BIERNACKI; WALDORF, 1981). A seleção intencional dos participantes que auxilia o pesquisador a compreender os problemas de pesquisa e foi realizada obedecendo os propostos de Creswell (2010).

Após a seleção dos atores, realizou-se entrevistas semiestruturadas. Esse modelo de entrevista possui a sua principal característica baseada em um roteiro com perguntas abertas, cuja finalidade é estudar um fenômeno com uma população específica (MANZINI, 2012).

Por meio da sua natureza e flexibilidade na apresentação das perguntas ao entrevistado permitiu-se a realização de questões complementares para auxiliar o entendimento do fenômeno. Desse modo buscou-se entender a compreensão dos constructos, bem como a visão de mundo (MERRIAM; TISDELL, 2016) do docente afim de entender e compreender as práticas de EDS e as pressões institucionais que as impactam. O escopo da entrevista semiestruturada apresenta-se no APÊNDICE C.

Todas as entrevistas foram realizadas com consentimento livre e esclarecido dos participantes. Após a coleta, todas as entrevistas foram transcritas. Após esse procedimento, foi possível a codificação interpretativa (STAKE, 1995) de todas as evidências que os entrevistados apontaram, sendo que informações em que houve a solicitação de sigilo foram retiradas da transcrição final, obedecendo as etapas propostas por Creswell (2010).

O QUADRO 5 abaixo sintetiza todas as entrevistas realizadas, bem como a duração das mesmas.

QUADRO 5 - DETALHAMENTO DAS ENTREVISTAS

DOCENTE	DATA	DURAÇÃO	PÁGINAS TRANSCRITAS
Docente FECAP	05/11/2020	1h28min	14
Docente EBAPE/FGV	23/10/2020	55min	9

Docente A - FIA	23/10/2020	1h20min	13
Docente B - FIA	04/11/2020	35min	7
Docente UFRGS	24/08/2020	27min	7
Docente A -FEA/USP	14/09/2020	1h10min	14
Docente B – FEA/USP	16/09/2020	42min	8
Docente C – FEA/USP	27/08/2020	44min	6
Docente FEA-RP/USP	10/11/2020	1h09min	14
Docente UTFPR	03/09/2020	1h06min	7

FONTE: O Autor (2020)

Outro procedimento realizado concomitantemente as entrevistas foi a coleta de documentos e materiais audiovisuais de todos os tipos, isso inclui: o SIP (*Sharing Information On Progress*) relatório de comunicação obrigatório para os participantes do PRME, ementas de disciplinas dos participantes, artigos jornalísticos publicados pela instituição e relatórios institucionais. A coleta desse tipo de material resulta em informações úteis complementares as informações observadas em entrevistas (CRESWELL, 2010) e estão apresentadas no QUADRO 6.

QUADRO 6 - DOCUMENTAÇÃO COMPLEMENTAR

IES Documentos	FECAP	EBAPE/FGV	FIA	UFRGS	FEA-USP	FEAUSP-RP	UTFPR
SIP (Somente para participantes do PRME)	-	-	X	-	X	X	-
Ementas	-	-	-	X	X	X	X
Relatórios institucionais/PPC	X	X	-	X	X	X	X

FONTE: O Autor (2020)

Na seção seguinte será discutido a forma na qual serão realizadas as análises recolhidas com esses métodos de coleta de dados e as importantes abordagens nas quais prosseguirá o tratamento do trabalho.

3.6 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Na perspectiva interpretativista de Stake (1995) há dois modos nos quais os pesquisadores podem alcançar novos significados nos objetos de estudo, por meio de uma interpretação direta da instância individual e também da agregação das instâncias até que haja algo que possa ser dita sobre elas. Desse modo há como procurar padrões que poderão surgir diante a uma instância, mas que geralmente surgem do reaparecimento repetidamente (STAKE, 1995).

Para que se valide a experiência não cabe apenas a interpretação, por isso faz-se necessário uma validação os resultados não dependam exclusivamente da intuição. Na pesquisa qualitativa, essa validação parte de protocolos com o nome de “triangulação” (STAKE, 1995). Para Stake (2011, p. 139) a triangulação pode “dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes”.

Para desenvolver essa prática e tornar o resultado da pesquisa mais confiável, utilizou-se nesse estudo a triangulação com os elementos: teoria, entrevista e dados (documentos em geral), melhorando assim a qualidade das evidências. Os documentos foram utilizados como ferramenta complementar na corroboração as falas dos entrevistados.

Para a procura pelas evidências e padrões dos dados analisados utilizou-se a codificação dos registros, o qual auxilia no encontro de significados importante que podem ser repetidos (STAKE, 1995). O software Atlas TI permitiu a codificar esses dados, sendo uma importante ferramenta no auxílio desse processo.

As análises do presente trabalho seguiu os três fluxos de atividade simultâneos propostos por Miles, Huberman e Saldaña (2014) os quais são definidos por: (1) condensação de dados, (2) exibição de dados e (3) elaboração de conclusão.

A condensação de dados fez parte da análise dos dados. Após todas as coletas, tanto entrevistas quanto documentos, foi a parte no qual os dados mais importantes serão consolidados. Nesse momento os dados foram resumidos e codificados trazendo um melhor aproveitamento do que fora coletado (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014).

Para a condensação dos dados o estudo respeitou os protocolos definidos por Miles, Huberman e Saldaña (2014) em que se subdividem em dois grandes ciclos. Os autores apresentam 25 diferentes abordagens para a codificação do primeiro ciclo,

mas eles mesmo dizem que não há quantidade mínima para utilizá-los, sendo que um processo cabe dentro do ouro.

No primeiro ciclo, emergiram-se diversos códigos que já estavam evidentes na literatura, bem como a interpretação de novos códigos. No APÊNDICE D estão destacadas as principais abordagens para a utilização desses códigos, sendo separados entre (1) códigos dedutivos: derivados da literatura, (2) códigos indutivos: que emergiram dos dados analisados e (3) códigos descritivos: utilizados para descrever os códigos dedutivos e indutivos.

No segundo ciclo houve a condensação desses códigos em códigos maiores para que houvesse uma maior absorção dos componentes apresentados nos dados. Sendo assim, condizentes com os processos apresentados por Miles, Huberman e Saldaña (2014).

Para a exibição dos dados o que torna mais importante é uma demonstração do que foi coletado de forma organizada (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Para o auxílio nesse momento de análise, utilizou-se do software Atlas.TI e o software PowerPoint. Essas ferramentas foram utilizadas significativamente para a montagem das redes e associações. Outros *softwares* de apoio, tal como Excel, também foram utilizados para o auxílio das análises de correlação e para a montagem dos quadros.

Para que ocorra uma boa elaboração da conclusão, necessitou-se de que todos os processos citados anteriormente possuíssem um bom desenvolvimento. Atentou-se para que as questões de coleta realmente tenham de fato acabado e os procedimentos todos desenvolvidos (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014).

Após a definição do método que auxiliará a compreensão da resolução do problema de pesquisa apontado no presente trabalho, será abordado as validades, confiabilidade e limites do presente estudo.

3.7 CRITÉRIOS DE VALIDADE DA PESQUISA

Os critérios de validade são baseados no propostos por Creswell e Creswell (2018). Para os autores a validação poderá ocorrer ao longo do processo da pesquisa, mas reforçam que as etapas da ocorrência das mesmas devem ser apresentadas para que haja uma maior credibilidade nas descobertas. A validade tem a finalidade de verificar a precisão das descobertas (CRESWELL; CRESWELL, 2018).

Creswell e Creswell (2018) sugerem procedimentos de validade múltipla para reforçar a capacidade do investigador para avaliar a exatidão dos resultados e convencer o leitor. Para o estudo foi adotado os referentes procedimentos:

- Triangulação: assim como já apresentado anteriormente, a triangulação das informações foi determinada a partir da teoria, entrevistas e dados (documentos em geral);
- Descrição rica e detalhada: para a formulação dos resultados levou-se em conta não só o que fora apresentado na entrevista e na documentação levantada. Levou-se em conta todos os pormenores que auxiliariam para a resolução das questões de pesquisa;
- Esclarecer o viés: ao decorrer do trabalho os eventuais vieses foram apresentados, deixando de maneira clara a atuação do pesquisador para na condução de um estudo interpretativista conforme apresentado por Stake (1995);

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os próximos tópicos trarão as principais correlações entre as práticas com os códigos descritivos evidenciados nos dados tanto nas entrevistas, como nos documentos institucionais levantados.

Conforme a lógica dos objetivos específicos da dissertação, os próximos tópicos estão divididos em (a) práticas de educação para o desenvolvimento sustentável, (b) pressões institucionais, e (c) impactos das pressões institucionais sobre as práticas de educação para o desenvolvimento sustentável.

Os dados foram obtidos a partir da correlação permitida pela análise com o software Atlas.ti, entre a categoria de prática de EDS ou na categoria de pressão institucional, e o segundo código sendo aquele que eventualmente ele se correlaciona.

Sendo assim, destaca-se que a ocorrência de um código não é exclusiva tratando-se de uma prática ou de uma pressão. Eventualmente um código pode estar atrelado a mais de um constructo, isso se deve a sua correlação calculada pelo software Atlas.ti.

Essa correlação gera um número denominado de “coeficiente C”. Tal coeficiente é pontuado entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1 esse número maior a correlação entre dois códigos. Esse coeficiente demonstra a força de relação entre dois códigos, sendo que quanto maior, mais relacionado os códigos estão (FRIESE, 2019).

Desse modo, os tópicos relacionados a cada categoria de prática de EDS evidenciarão os principais códigos correlacionados com as categorias em questão. Os tópicos sobre as pressões institucionais também correlacionarão as pressões com os principais códigos correlacionados, bem como as evidências presente de demais pressões derivadas das mesmas. Por fim, o último tópico apresentará a correlação entre as categorias das práticas de EDS com as pressões institucionais e as demais pressões derivadas delas.

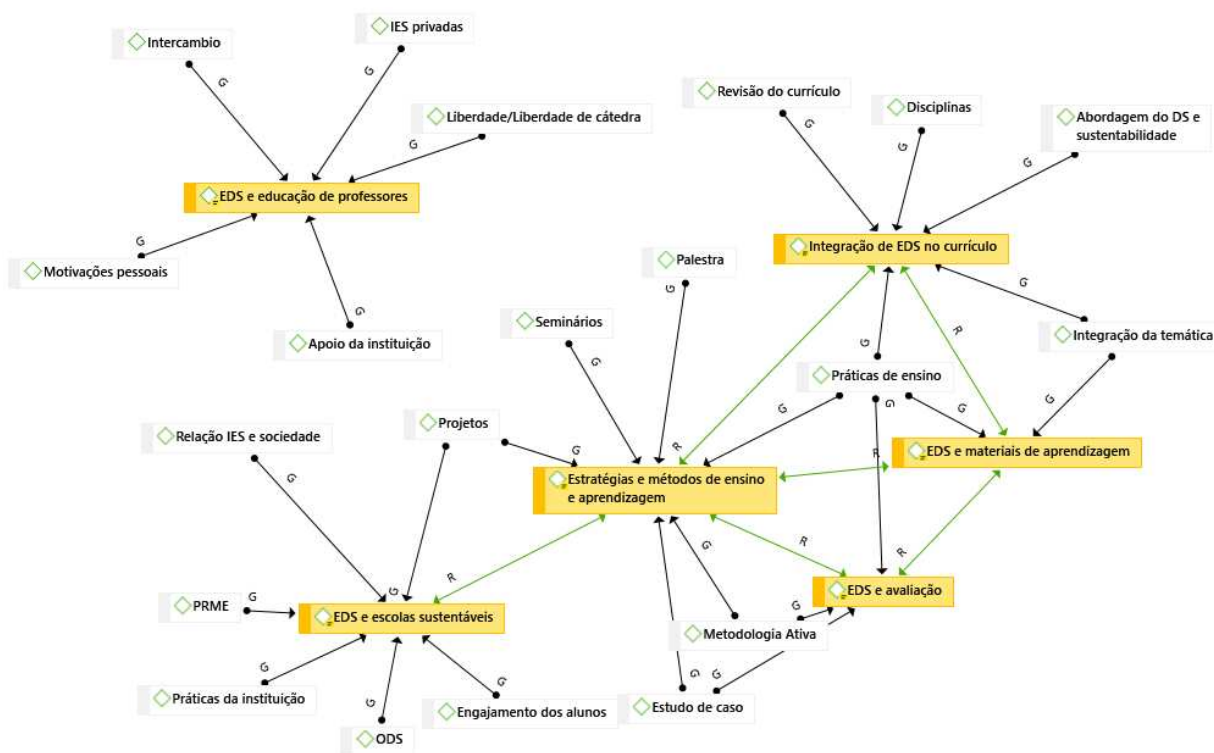
Sendo assim, baseou-se nesse número para determinar as relações entre os códigos. Destacou-se então os códigos mais correlacionados com as práticas e as pressões para a montagem dos quadros e das redes apresentadas.

4.1 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A coleta de dados foi focalizada nas práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO (2010) a respeito de seis práticas baseadas em diferentes aspectos da EDS, sendo elas: (i) estratégias e métodos de ensino; (ii) desenvolvimento de currículo; (iii) avaliação da aprendizagem; (iv) materiais de aprendizagem; (v) escolas sustentáveis; e (vi) educação dos professores, conforme já exposto na seção “2.2.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Sendo assim, a apresentação dos dados seguirá esta mesma divisão.

A FIGURA 3 demonstra como se obteve a relação dos códigos com as maiores correlações entre as categorias das práticas já supracitadas.

FIGURA 3 - REDE DE CÓDIGOS E CONEXÕES ENTRE PRÁTICAS DE EDS



Fonte: O Autor (2020)

Nesse momento é capaz de evidenciar como as categorias se relacionam entre si e como alguns códigos em específico se correlacionam com as categorias das práticas. Reforça-se que nesse desenho é evidenciado apenas os códigos com as maiores correlações de cada uma das categorias de práticas de EDS.

Na FIGURA 3 destaca-se a ligação na cor verde que representa que uma categoria de EDS está “relacionada” com o outro. Essa ligação está somente representada nas ligações entre as práticas.

Nesse contexto, observa-se que a prática de EDS e educação de professores se mantém isolada das demais. É válido ressaltar que essa categoria até possui algumas ligações com as demais categorias, entretanto elas não foram interpretadas como relações significativas por conter um coeficiente mínimo. Todas as relações entre as categorias práticas estão apresentadas no APÊNDICE E.

A categoria de prática de EDS “Estratégias e métodos de ensino” se destaca por justamente possuir quatro correlações entre as outras práticas, evidenciando uma importância sobressalente perante as outras.

Sobre os códigos ligados a essas categorias, destaca-se “práticas de ensino” que é o mais evidente na rede, possuindo ligação com quatro categorias de práticas de EDS. Fica muito evidente como uma forma de ocorrência das práticas.

A área mais forte da rede evidencia um quadrado de ligações entre as práticas, elas formam uma rede estruturada muito forte com o auxílio da “Prática de ensino”.

Alguns códigos periféricos também surgem para agregar a conexão dessa rede, tal como “Estudo de caso” e “Metodologia Ativa” que ajudam a fortalecer a conexão entre as práticas de “Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem” com as práticas de “EDS e avaliação”. Assim como a “Integração da temática” fortalece a conexão entre as práticas de “EDS e materiais de aprendizagem” com “Integração de EDS no currículo”.

A ausência de conexão entre as práticas “integração de EDS no currículo” com a prática “EDS e avaliação” supõe uma fraqueza nesse quadrado que está interconectado. Demanda de uma maior atenção para esses dois movimentos e se sugere a conexão entre eles por meio de práticas de ensino, como demonstrado.

Desse modo, optou-se em demonstrar apenas as maiores correlações. Todas os coeficientes estão apresentados no APÊNDICE G, relacionados aos códigos de cada categoria de prática.

Na próxima seção serão apresentados os resultados obtidos a partir da categoria de prática de EDS “estratégias e métodos de ensino e aprendizagem”, todos os códigos relacionados a ela e os quadros que evidenciam as correlações de cada um.

4.1.1 Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem

Segundo a UNESCO (2010), a prática de Estratégias e métodos de ensino voltados para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável incentiva um equilíbrio entre abordagens centradas no professor e no aluno, e como podem ser combinadas em um processo de aprendizagem de EDS.

Ao todo, essa categoria foi composta por 21 códigos. Para a interpretação dos resultados, optou-se pelos códigos que possuíam os maiores coeficientes de correlação em relação à categoria, ou seja, os que se mostraram mais evidentemente associados. Desse modo foram selecionados somente aqueles que possuíam coeficiente maior que 0,10. Reforça-se que esse coeficiente é apresentado pelo software Atlas.ti. O montante pode ser observado no QUADRO 7.

QUADRO 7 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Códigos	Coeficiente de correlação
Práticas de ensino	0,36
Metodologia Ativa	0,31
Estudo de caso	0,24
Palestra	0,13
Seminários	0,13
Projetos	0,11

Fonte: O Autor (2020)

Pelo QUADRO 7 fica evidenciado que o código “Práticas de ensino” é o que possui a maior correlação com a categoria de prática de EDS de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem.

Observa-se a evidência do referido código com a categoria em questão apresentados nos seguintes dados coletados:

Já tem uns quatro, cinco anos que, no finalzinho do semestre, eu abro espaço para que os alunos façam seminários. E normalmente, nesses seminários, existem três ou quatro temas que eles podem escolher em termos de apresentação. O primeiro tema é TI aplicada a logística e tecnologia da informação, o segundo é justamente sustentabilidade e logística reversa e tem o terceiro tema, que tem a ver com cadeias globais e e-commerce, mas assim de longe, sustentabilidade, logística reversa é o que os alunos mais escolhem. (DOCENTE FECAP)

A gente tem uma atividade chamada *field project* na graduação que os alunos desde o segundo ano, atuam em organizações parceiras em problemas, situações reais. E é muito interessante que a gente conseguiu reunir várias empresas em torno desse tema também de Desenvolvimento Sustentável. (DOCENTE EBAPE/FGV)

Compreende-se que exceto o primeiro código, que engloba as práticas de ensino no geral, todos os outros códigos são estratégias e métodos de ensino e aprendizagem que foram evidenciados a partir do que fora apresentado nos dados. Essas informações encontram-se no QUADRO 8 a seguir.

QUADRO 8 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Código	Evidência
Metodologia Ativa	“A EBAPE difere de seus pares em termos da metodologia ativa que utiliza no processo de ensino-aprendizagem, o uso do Aprendizado Baseado em Problemas (PBL).” (EBAPE/FGV, 2018, TRADUZIDO)
Estudo de caso	“Na graduação a gente traz modelos em teorias e práticas empresariais que estão começando a serem praticados, mais recentemente pelas empresas com o olhar da sustentabilidade e principalmente em RH que a gente tem esse tópico de modelos emergentes.” (DOCENTE FEA-RP/USP)
Palestra	“Eu convidei o cara que era o gerente de marketing em aspectos ambientais e sustentáveis para dar palestra na minha turma, falando sobre isso justamente nessa aula que eu falei para você que a gente aborda a questão do tripé da sustentabilidade, logística reversa, como isso funciona.” (DOCENTE FECAP)
Seminários	“Os temas com um perfil mais teórico têm seminários de apresentação dos alunos. Em todas as situações, a capacidade de pesquisa e a resolução prática de problemas é o objetivo principal.” (FEA/USP, 2019, TRADUZIDO)
Projetos	“Os alunos têm que desenvolver um projeto, resolver um problema para tornar a universidade mais sustentável. Eles formam grupos que desenvolve projetos que, propõe medidas para a universidade se tornar mais sustentável” (DOCENTE UFRGS)

Fonte: O Autor (2020)

As evidências demonstram a correlação entre a categoria “estratégias e métodos de ensino” com as diferentes modalidades de aprendizagem que existem

para a inserção da temática em uma disciplina. Destaca-se os documentos institucionais que demonstram a relação entre os métodos de ensino com a aplicação do referido assunto, dentro de sala de aula.

As falas dos docentes também deixam claro a motivação de aplicar uma modalidade diferenciada para instigar a vontade do aluno de se relacionar com o tema. Isso pode ser feito, por exemplo, com estudos de casos, em que há a possibilidade de mostrar os desafios enfrentados nas gerências acerca dos desafios do DS.

As palestras são evidenciadas como uma fonte auxiliadora de um contato direto entre especialistas no segmento e as IES. Essa estratégia pode ser útil para uma demonstração de um caso na prática.

Assim como os seminários, que colocam o aluno na evidência e auxilia a torná-lo apto na solução de um problema e apresentando-o para os outros alunos e o professor, desenvolvendo desse modo, a aptidão da pesquisa e apresentação.

Os projetos também servem como incentivo para colocar uma reflexão por parte dos alunos em desenvolver uma estratégia que colabore com uma solução dos desafios do DS para a sua instituição, tornando a sua visão mais aguçada para resolver problemas do DS futuramente.

Desse modo as estratégias de ensino e aprendizado que emergiram dos dados se tornam fontes significativas para a construção de uma narrativa em prol de uma EDS para dentro e fora da sala de aula.

O próximo tópico falará sobre a Integração do EDS no currículo, bem como o seu conceito e os códigos apresentados que possuem maior correlação com tal prática.

4.1.2 Integração de EDS no currículo

A prática de Integração de EDS no currículo, como o próprio nome propõe, está focada em ampliar como a EDS pode ser integrada no currículo das mais diversas entidades de ensino (UNESCO, 2010), no caso desse trabalho, os cursos de graduação em Administração.

Para tanto, nas entrevistas e documentos analisados, houve diversos fatores que culminaram para a integração da EDS no currículo dos cursos de Administração, variando desde uma integração pontual até uma mais abrangente.

O QUADRO 9 apresenta as correlações mais significativas com a tal prática. Ao todo a categoria em questão é composta de 33 diversos códigos. Entretanto para a construção do quadro destacou-se somente aqueles que obtiveram coeficiente C maior ou igual a 0,10, ou seja, os códigos com uma correlação mais significativa com a prática.

QUADRO 9 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE INTEGRAÇÃO DE EDS NO CURRÍCULO

Códigos	Coeficiente de correlação
Integração da temática	0,47
Abordagem do DS e sustentabilidade	0,16
Disciplinas	0,12
Revisão do currículo	0,12
Práticas de ensino	0,10

Fonte: O Autor (2020)

O QUADRO 9 apresenta em seu topo o código de “Integração da temática” que obteve uma grande correlação com a categoria de integração de EDS no currículo. Esse código foi evidenciado com uma conotação mais abrangente, podendo ser considerada não só a integração no currículo apenas, mas como em diversos outros aspectos dos cursos de Administração também, bem como na IES.

Tal afirmação está presente nos seguintes dados:

De forma sistemática é nessas disciplinas (inclusão da temática). A discussão sobre a sustentabilidade eu acho que é transversal, passa por diversas disciplinas, inclusive eu converso com outros professores, e eles sempre vêm me provocar. (DOCENTE UTFPR)

A gente já criou o corpo ali (um corpo) de pesquisadores profissionais no curso de Administração. A gente tem muita gente engajada com a temática... Tem professores, por exemplo no departamento da economia, tem um professor, que é metido com o pessoal do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas) desde dois mil e cinco, dois mil e quatro dois, desde muito antes de entrar na FEA, ele já tinha dado disciplinas de economia do meio ambiente, por exemplo... No curso de contabilidade, tem quem trabalha em contabilidade ambiental desde que esse assunto começou a nascer no Brasil. A gente muita gente engajada, por exemplo... na área de agronegócio... Então, assim existem outros professores promovendo de forma muito positiva. Há professor de finanças, que faz os alunos fazerem trabalho de sustentabilidade na disciplina de finanças... (DOCENTE FEA-RP/USP)

Esses dois destaques aparecem para mostrar a integração da temática de forma holística nos cursos de Administração. Desse modo, mostra como os professores se interessam pelo tema. Demonstrando assim, como o assunto perpassa por outras cadeiras e outros departamentos, rompendo as barreiras do curso de Administração em específico, engajando a comunidade acadêmica como um todo.

A integração da temática também está presente em algumas ementas de disciplinas estudadas. Encontra-se por exemplo na disciplina de “Avaliação do desempenho” e de “Gestão de negócios” ministradas nos cursos de Administração da FEA/USP.

No QUADRO 10 é possível observar as correlações entre a prática de Integração de EDS no currículo com os outros códigos observados anteriormente. Algumas evidências estão colocadas no quadro.

QUADRO 10 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO DE EDS NO CURRÍCULO

Códigos	Evidência
Abordagem do DS e sustentabilidade	Quando a gente fala de recursos humanos, ele também passa pela questão de acesso, de redução das desigualdades, quando a gente fala de operações, e eu tenho a disciplina de operações, para a gente trabalhar exatamente esse tópico de operações sustentáveis. Eu acho que é uma falha de outras disciplinas, muitas vezes que ainda não enxergaram a conexão que eles têm que fazer com sustentabilidade. Então, a economia em algum momento tem esbarrar na questão financeira da sustentabilidade, é que muitos professores não fazem, mas deveriam fazer, na FIA alguns links já acontecem. Então não dá para dizer que é só na disciplina de sustentabilidade que o aluno vê sustentabilidade. (DOCENTE A – FIA)
Disciplinas	O programa de graduação em Administração da FGV/EBAPE inclui disciplinas que estão intimamente ligadas a questões ambientais desde o primeiro semestre, são oferecidas diversas disciplinas, que contribuem para a educação geral dos estudantes. (EBAPE/FGV, 2018, TRADUZIDO)

Revisão do currículo	E a gente começou a se integrar dessa forma. Então, com a reforma curricular que veio que a gente tem implementando atualmente. (DOCENTE B - FEA/USP)
Práticas de ensino	Eu gosto muito de fazer essa ponte entre o que é prático e o que é teórico. Então, sempre que eu posso a gente tem aula teórica, depois a gente vai ver na prática com a empresa tem implementado. (DOCENTE A - FEA/USP)

Fonte: O Autor (2020)

Quanto ao código de Abordagem de DS e sustentabilidade, parte exatamente de como o docente irá observar a temática sendo colocada nas disciplinas e passada para os alunos. Mostra como a temática está inserida nos contextos e as oportunidades que podem ser geradas com a integração da EDS bem como a abordagem que a temática está ocasionando.

A correlação com o código de “disciplinas” remete as disciplinas específicas no qual ocorre a temática da EDS no currículo. Usou-se por exemplo um documento da EBAPE/FGV no qual é demonstrado como se integra a temática desde o início do curso de Administração.

Sobre a revisão do currículo com a categoria integração da EDS demonstra-se como ocorre o processo da adoção da temática e como o currículo foi tomando forma ao decorrer do tempo, colocando cada vez mais em pauta assuntos relacionados ao tema.

As práticas de ensino também se correlacionam com a categoria integração de EDS no currículo, por ser um modo em que é utilizado para que haja a vinculação da ideia em sala de aula, seja ela por meio de uma mudança metodológica por parte do professor ou com a finalidade de promover o debate acerca do tema.

O próximo tópico trará a categoria da prática de “EDS e materiais de aprendizagem” e como ela se relaciona com os seus componentes, bem como os códigos correlacionados com tal prática.

4.1.3 EDS e materiais de aprendizagem

Para prática de “EDS e materiais de aprendizagem”, segundo a UNESCO (2010) é necessário uma orientação para uma revisão dos materiais de aprendizagem, por meio de seu conteúdo e pedagogia, para a inclusão da EDS. Tal prática baseia-se na revisão de materiais nos quais podem estimular a EDS.

A categoria é composta de nove códigos ao todo, entretanto o seu maior coeficiente é de 0,06. Os códigos mais evidentes aparecem no QUADRO 11 que apresentou somente aqueles que tiveram coeficiente maior ou igual a 0,04.

QUADRO 11- CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM

Códigos	Coeficiente de correlação
Práticas de ensino	0,06
Ética	0,05
Integração da temática	0,05
Barreiras	0,04
CSR/RSC - Corporate Social Responsibility	0,04

Fonte: O Autor (2020)

Destaca-se que os coeficientes apresentaram um número bem abaixo dos que já foram apresentados, isso representa que essa categoria foi pouco explorada e evidenciada nos dados estudados.

O código mais correlacionado com a categoria é a “Práticas de ensino”, no que se refere a correlação entre esses dois códigos, pode ser demonstrado na seguinte evidência:

A gente não trabalha muito em cima de livros, a gente trabalha em cima de alguns papers da área, de professores que já publicam há muito tempo, ligando esse tópico de competências para a sustentabilidade, desafios aí, de RH. (DOCENTE – FEA-RP/USP)

Assim como demonstrado anteriormente, há uma correlação que evidencia quais os materiais de aprendizagem que o docente utiliza envolto a sua prática de ensino, basicamente, como ele trata da temática no momento de apresentá-la para os discentes.

O QUADRO 12 traz algumas evidências de correlação entre o código de EDS e materiais de aprendizagem com os outros códigos que apresentam um coeficiente mais alto que os demais vinculados.

QUADRO 12 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO DE EDS E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM

Código	Evidência
Ética	A gente usa hoje para marketing um livro básico texto que é o do Kotler, se você abrir o livro dele, não tem nada assim, para não ter que alterar a ter um capítulo sobre ética, mas não é sobre desenvolvimento sustentável. Sobre ética em marketing fala sobre propaganda enganosa, mas já passou faz tempo essa coisa de que a gente não pode e não deve fazer propaganda enganosa, apesar das empresas fazerem ainda, mas é muito antigo... (DOCENTE A – FEA/USP).
Integração da temática	De novo, não é um livro só de sustentabilidade e Marketing, ele traz o básico de se posicionamento, segmentação de posicionamento, quatro Ps. O comportamento do consumidor é bem básico, mas todos os capítulos tem sobre como uma fazer o marketing de forma mais responsável. Se for falar de comportamento do consumidor vai discutir sobre consumo sustentável que é uma coisa que você não vê no Kotler (DOCENTE A – FEA/USP).
Barreiras	Se você pega o livro texto que a gente usa, que é um clássico do Slack não fala (sobre a temática), o assunto é na minha área e eu posso dizer com grande chance de acerto (DOCENTE B – FEA/USP).
CSR/RSC - Corporate Social Responsibility	A questão da sustentabilidade, tem até um texto do Faria que eu uso na disciplina, que quando a gente fala de RSC, eles usam esse termo, mas está vinculado com a questão da sustentabilidade, DS, em pelo menos três movimentos históricos (DOCENTE UTFPR).

Fonte: O Autor (2020)

No quadro anterior é possível observar o tratamento da ética com a EDS materiais de aprendizagem. Desse modo, essa correlação demonstra uma ausência de uma integração do DS na discussão, evidenciando apenas a ética como uma parte do que poderia trazer a discussão. Pauta-se na obsolescência dos materiais de aprendizagem que ainda são usados nos cursos de Administração.

O código de Integração da temática se correlaciona com a categoria em questão justamente na apresentação dos materiais que trazem a discussão em pauta. Como é o caso do exemplo apresentado, em que há a possibilidade da integração da discussão em componentes diversos do campo da Administração, algo que, segundo os docentes, é pouco comentado nos livros atualmente utilizados.

Tal assunto também é a pauta principal quando se trata de barreiras. É identificado que os livros e os materiais de ensino utilizados hoje em dia não tratam da temática, isolando-a dos assuntos mais clássicos dos cursos de Administração.

O assunto de RSC se apresenta também por meio dos materiais utilizados, mas a evidência ainda é baixa, sendo que o assunto foi um dos poucos que mostrou maior relevância quando se tratava de materiais de aprendizagem.

De forma geral as evidências demonstram uma ausência da temática em materiais de aprendizagem que são hoje utilizados pelo curso de Administração. Apontando uma tendência mais fraca para a prática de EDS e materiais de aprendizagem.

O próximo tópico resultados sobre o código da prática de EDS e avaliação, bem como a sua correlação com os demais códigos do estudo.

4.1.4 EDS e avaliação

A UNESCO (2010) considera prática de “EDS e avaliação” como as práticas de julgamento do desempenho dos estudantes e como a sua mudança podem ser realizadas de modo para que atenda a EDS. Em síntese, o documento sugere para que educadores reformulem o tipo de avaliação de modo para que atenda as práticas de EDS lecionadas no ambiente escolar

Esse tipo de prática foi pouco encontrado em meio aos códigos relacionados com a presente categoria, sendo essa, a que menos obteve correlações. Ao todo a categoria é composta de apenas três códigos. Desse modo, os coeficientes de correlação estão presentes no QUADRO 13.

QUADRO 13 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E AVALIAÇÃO

Códigos	Coeficiente de correlação
Estudo de caso	0,05
Metodologia Ativa	0,04
Práticas de ensino	0,04

Fonte: O Autor (2020)

Apesar do número baixo entre as correlações, destaca-se o código “estudo de caso” entre as demais, pois é o que apresenta o maior coeficiente, tal fato está evidenciado na seguinte correlação.

Eu trabalho muito com casos nos meus cursos, especialmente cases de Harvard, porque a gente usa bastante. A gente usa tanto para os trabalhos quanto usa como prova. Todas as minhas provas são casos de Harvard. (DOCENTE A – FIA)

O estudo de caso é apresentado como uma ideia diversificada de avaliação do estudante por parte dos docentes, é uma alternativa para estimular uma visão crítica para os desafios do DS. Sendo, desse modo, utilizado estudos de casos práticos elaborado por IES legitimadas, que aqui se apresenta como a Harvard.

Sobre o código de metodologia ativa correlacionado com a prática de EDS e avaliação, entra na parte apresentada pelo Docente da FEA-RP/USP em que é citado a modificação das práticas de ensino com a colaboração dos alunos:

“A gente trabalha muito, de forma colaborativa com eles (os alunos), bem participativo mesmo, ideias de avaliação, ideias de projetos, de trabalhos práticos nas disciplinas” (DOCENTE FEA-RP/USP).

Sobre a prática de ensino, é demonstrado em como há uma mudança das referidas novas práticas de ensino e como isso pode alterar o modo como é realizada a avaliação tradicional. É citado o fato de as avaliações serem algo mais próximo do que os alunos praticam em sala de aula, por meio das novas práticas de ensino para se abordar a temática, bem como as citações anteriormente já expostas. Tal fato é evidenciado tanto pelo Docente A da FIA, quanto o Docente da FEA-RP/USP.

O próximo tópico abordará a prática de EDS e escolas sustentáveis e os códigos que se correlacionam com essa ação.

4.1.5 EDS e escolas sustentáveis

A prática de EDS e escolas sustentáveis, segundo a UNESCO (2010) reflete no incentivo as escolas a realizar uma auditoria para identificar áreas de melhoria em áreas-chave da EDS que incluam aspectos curriculares, aspectos culturais, aspectos ambientais, e aspectos econômicos.

Sendo assim, a categoria de EDS e escolas sustentáveis é representado por 18 códigos ao total, entretanto a grande maioria possui uma correlação fraca. Para a construção do QUADRO 14 considerou-se os mais relevantes aqueles com coeficiente maior ou igual a 0,08.

QUADRO 14 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Códigos	Coeficiente de correlação
Práticas da instituição	0,25
Engajamento dos alunos	0,19
Projetos	0,11
PRME	0,10
ODS	0,08
Relação IES e sociedade	0,08

Fonte: O Autor (2020)

Observa-se de maneira mais isolada das demais, uma forte correlação da prática com o código “Práticas da instituição”. Por se tratar de um assunto que perpassa os limites da sala de aula é fato que seria atrelado ao desenvolvimento de práticas que envolvam o DS de modo geral na instituição.

É possível entender esse movimento por meio das citações abaixo:

Dentre os vários coletivos que eu mencionei para você, um deles é o FECAP social, que existe há muito tempo, focando nessa questão de alguma forma sim ajudar o entorno, a comunidade, aqueles que estão ali próximos do principal campos que nós temos, que é o campus liberdade perto lado do metrô, enfim, essas são as ações que de forma mais recorrentes me veio à mente. (DOCENTE – FECAP)

Sobre práticas organizacionais relacionadas à sustentabilidade, a Escola realizou recentemente algumas ações relativas à sustentabilidade ambiental para o uso racional dos bens de consumo e dos recursos naturais. Houve uma redução no consumo de energia, resultante da substituição das lâmpadas convencionais por lâmpadas econômicas". A FEAUSP também investiu em campanhas de conscientização para a economia de água e energia. Foram instalados dispositivos para reduzir o consumo de água nas torneiras automáticas. Houve uma campanha para reduzir o uso de copos descartáveis, reduzindo os resíduos sólidos e os custos. (FEA/USP, 2019)

Cabe ressaltar que nesse momento é apresentado tanto pelos docentes quanto pelos documentos analisados, que há um esforço por parte das instituições para que haja um desenvolvimento de práticas que ultrapassem o ambiental e social, atingindo a sociedade universitária como um todo, bem como a comunidade no qual ela está inserida.

A prática de EDS e escolas sustentáveis não se torna apenas uma prática de ensino, mas sim, integra de forma conjunta os esforços dos alunos, docentes e demais representantes da universidade para o desenvolvimento do tema.

Dessa forma, outros códigos emergem para a composição dessa prática e se correlacionam com tal código em questão, observa-se desse modo no QUADRO 15.

QUADRO 15- EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE EDS E ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Código	Evidência
Engajamento dos alunos	Existe uma cultura para sustentabilidade na escola muito forte e parte muito dos alunos. Eu vejo que a gente faz um trabalho de sensibilizar pelo tema, a gente debate o tema, mas parte muitos dos alunos (DOCENTE – EBAPE/FGV)
Projetos	1. Projeto Mãos à Obra - Escola Sustentável 2. Rede de Agentes do Terceiro Setor 3. Plano Ambiental: Estudo de Viabilidade Para o Campus da USP Ribeirão Preto 4. Programa USP Aprender na Comunidade: 5. Aprendizagem Do Programa USP na Comunidade: Educação Empreendedora e Cidadania Para Gestão De ONGs (FEA-RP/USP, 2018, TRADUZIDO)
PRME	O PRME no caso das universidades ajuda a definir quais são as políticas que elas deveriam estar trabalhando para seguir adiante para planejar as ações, no futuro e fazer isso de forma mais organizada (DOCENTE A – FEAUSP)
ODS	Nós temos na nossa universidade o compromisso de se tornar uma universidade mais sustentável até dois mil e trinta, no Brasil. (DOCENTE – UFRGS)
Relação IES e sociedade	Os projetos de ação social que a gente chama, onde o aluno escolhe o que ele quer ajudar e eles fazem todo o processo sozinho, desde a escolha da instituição, a escolha da causa. E aí, como eles vão ajudar, se vão arrecadar alimento... O que eles vão fazer para ajudar, se eles vão lá pintar a creche... Eles resolvem tudo sozinho e cuidam de tudo, da logística, do engajamento, eles fazem tudo. (DOCENTE B – FIA)

Fonte: O Autor (2020)

A correlação entre engajamento dos alunos com a prática de EDS e escolas sustentáveis justamente evidencia o papel que os discentes protagonizam como difusores do DS. Eles atuam como atores para que esse tema percorra a instituição e se materializem em práticas realizadas de fato.

O código “projetos” relacionado com a categoria em questão, demonstra como essas IES estão colocando em questão a temática e tornando-as em ações concretas

e definitivas. Tal correlação se apresentou nos documentos institucionais em que as instituições demonstravam como estão colocando os seus projetos para fomentar o debate.

O PRME e a ODS também aparecem como evidências para que haja a promoção do DS em toda a comunidade acadêmica, são programas de participação voluntária, mas que dão um objetivo e uma meta para que as práticas sejam postas de forma mais organizada.

No sentido da EDS e escolas sustentáveis, é evidenciado de maneira muito forte a sua relação com o social. Desse modo se destaca o código de “Relação IES e sociedade” o qual demonstra algumas práticas da instituição, dos alunos e dos demais interessados em estar presente na comunidade em que atuam.

O próximo tópico abordará a questão da prática de EDS e educação de professores, bem como os códigos que se relacionaram a tal prática.

4.1.6 EDS e educação de professores

A UNESCO (2010) argumenta que o professor é uma peça fundamental para o desenvolvimento da EDS. Dessa forma, é apresentado que no mundo há mais de 70 milhões de professores que estão em contato direto com os alunos, podendo então atuar como agentes de mudança. De maneira geral, a prática de EDS e educação de professores concentra-se na extensão em que a EDS se integra na formação desses docentes.

A categoria EDS e educação de professores é composta de apenas cinco códigos e possui coeficientes baixos se comparado com as outras categorias. Os códigos com as correlações estão apresentados no QUADRO 16.

QUADRO 16 - CÓDIGOS CORRELACIONADOS COM A CATEGORIA DE EDS E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Códigos	Coeficiente de correlação
Apoio da instituição	0,09
IES privadas	0,07
Intercambio	0,06
Liberdade/Liberdade de cátedra	0,06

Motivações pessoais	0,06
---------------------	------

Fonte: O Autor (2020)

O código que apresenta uma maior correlação é o de “Apoio da instituição” justamente por estar atrelado a ela a questão de desenvolvimento de cursos e capacitação do docente.

Entretanto esse código contradiz exatamente o seu proposto, mostrando que não é uma prioridade para as IES uma capacitação do docente em prol do EDS. É possível encontrar nas diversas falas dos docentes:

Está tudo focado lá no colégio, em nível de pós graduação eu acho que não existe nenhuma iniciativa e em nível de graduação, talvez alguma coisa por meio do FECAP social, mas de novo, aí tem um enfoque na parte social (DOCENTE – FECAP).

Não, treinamento específico para isso não, o que a gente tem são discussões periódicas, que nós temos duas vezes por semestre. Sobre a adequação do currículo, as necessidades de alteração, aperfeiçoamentos e tudo (DOCENTE A – FIA).

Especificamente relacionada a isso não, tem várias coisas que são feitas direcionadas ao cargo de gestão do pessoal, aí tem, mas relacionado a isso não (DOCENTE C – FEA/USP).

Apesar de não ser evidenciado em mais nenhuma outra entrevista ou documento, o Docente da FEA-RP/USP que é engajado com assuntos do PRME, sugere que há treinamento por parte de IES privadas vinculadas a esse programa e a Rede Brasil.

O que algumas faculdades privadas que a gente conhece a própria Rede Brasil, e do PRME fazem, de juntar os professores todos e agora a gente vai dar treinamento sobre sustentabilidade e todo mundo vai saber do que se trata (DOCENTE – FEA-RP/USP).

Entretanto, de maneira não formalizada, há a ação dos intercâmbios de professores que podem atuar como uma proposta de aperfeiçoamento de professores para assuntos relacionados ao DS. Como apresentado pelo DOCENTE A da FEA/USP em um intercâmbio voltado para a temática no qual atualmente está participando.

E tem os vinte por cento (de vagas), aí é voltado para professores, para que os professores também possam fazer isso. É como se fosse um pós doutorado, mas não é o título. No meu caso, eu sou *visiting scholar* (DOCENTE A – FEA/USP).

Um dos fatores que pode ser compreendido para a não existência por parte das IES de um aperfeiçoamento em prol do DS é justamente o fato de contradizer a liberdade de cátedra dos docentes. Tal liberdade se constitui na autonomia do docente de ensinar, sendo resguardado pela Constituição brasileira nos título VIII, capítulo III, seção I, artigos 206, 207 e 209 (RODRIGUES; MAROCCO, 2014).

É muito complicado na USP fazer os professores ter qualquer tipo de treinamento, não fazem, simplesmente não faz... Na questão de ensino, eu acho que até a própria autonomia de cátedra que a USP apregoa, meio que impede eles de criarem (DOCENTE FEA-RP/USP).

Nesse sentido, observa-se que a atitude de querer implementar a EDS não cabe somente a implicação institucional da IES, mas condiz com o posicionamento do que o docente quer realizar. Se correlaciona assim a EDS e educação dos professores com as “motivações pessoais”.

A gente tem cursos para melhorar a docência, mas para a sustentabilidade, a gente não tem, parte muito do nosso interesse, da nossa pesquisa e dos pilares que norteiam a escola hoje (DOCENTE – EBAPE/FGV).

Nesse âmbito algumas dificuldades acontecem no meio acadêmico, mas há outras questões que envolvem muito mais a vontade de levar a temática para os acadêmicos. Sendo assim, o modo como a prática de EDS e educação de professores se estabelece no estudo em questão.

O próximo tópico trará as pressões institucionais, bem como cada uma se relaciona com os códigos contendo outras pressões a qual eles estão relacionados e os demais códigos.

4.2 PRESSÕES INSTITUCIONAIS

As pressões institucionais são apresentadas por Dimaggio e Powell (1983) e categorizadas em três formas distintas: pressões coercitivas, pressões miméticas e pressões normativas.

No presente tópico serão apresentados cada uma das pressões institucionais, bem como as pressões ao qual elas se vinculam e os códigos mais evidenciados em cada uma das pressões.

Para compor o estudo observou-se as pressões institucionais apresentadas por documentos que se adequavam nessa relação. Cada pressão institucional é subdividida por uma ou mais pressões, como evidenciado na seção “2.3.2 - Pressões institucionais em práticas de EDS nos cursos de Administração” no QUADRO 3. Cada uma dessas pressões também é composta de códigos descritivos conforme apresentado no APÊNDICE G.

Sendo assim, os resultados serão apresentados de maneira inicial, demonstrando as evidências dos códigos descritivos mais aparentes (conforme a correlação do coeficiente C), prosseguido pela apresentação das evidências das pressões que se correlacionam as categorias de pressões institucionais.

4.2.1 Pressões Coercitivas

Para Dimaggio e Powell (1983) entende-se por pressões coercitivas aquelas constituídas em relacionamentos de intercâmbio, diretamente ligadas as ações de governos, ONGs e sociedade, atuando coercitivamente nas organizações.

A categoria de pressão coercitiva é composta por um total de 13 códigos. Em contrapartida, a correlação desses códigos com a presente categoria é baixa, resultando em apenas três códigos com coeficiente maior ou igual a 0,06, indicando uma baixa evidência da categoria pressão coercitiva.

Os códigos com mais correlação são: “Políticas Governamentais” com um coeficiente de 0,22 seguidos de “DCN” e “Pesquisa” correspondendo a 0,06 cada.

Os docentes demonstram que a políticas governamentais não estão exercendo forças significativas para uma mudança das práticas de EDS nos cursos de graduação, salvo de algumas leis externas que podem interferir no ensino, tal como a “lei de recursos sólidos” ou alguma regulamentação do MEC.

Olha de forma também mais uma vez me transparente contigo, não conheço nenhuma lei que nos obrigue nas diretrizes curriculares nacionais do curso (DOCENTE – FECAP).

Olha, eu não sou a maior conectada com esses marcos regulatórios, não sou a melhor pessoa para te trazer esse tipo de informação, mas a própria Lei Nacional de Resíduos Sólidos eu acho que foi um grande marco para a gente (DOCENTE – FEA-RP/USP).

Teve uma vez que a reitoria chamou os coordenadores de curso dizendo que havia essa regulamentação do MEC, que precisava fazer (DOCENTE – UFRGS).

A USP é mais solta, está sujeita a regulação do Conselho Estadual de Educação, basicamente a USP faz o que dá na telha, basicamente é assim que funciona (DOCENTE B – FEA/USP).

Eu desconheço, se tiver, eu duvido que esse governo queira discutir sustentabilidade de qualquer maneira... Mesmo quando a Marina era ministra, do meio ambiente naquela época, eu não me lembro de ter uma política que incentivasse. Não tem política de governo... (DOCENTE A – FEA/USP).

Observa-se que pontualmente alguma diretriz ou lei pode afetar no ensino, mas é demonstrado que somente as políticas governamentais não são grandes fatores para a inclusão de práticas de EDS.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os docentes as apresentam como atitudes impostas do governo para regulamentar os currículos, mesmo elas não tendo significativamente algo diretamente relacionado com EDS. Sendo assim, os próprios responsáveis apresentam uma tática que remete apenas no cumprimento das obrigações necessárias impostas pela diretriz, mas que não comprometa o papel de lecionar do professor.

Então a nossa, nossas diretrizes curriculares nacionais são bastante flexíveis, inclusive está sendo discutido pelo CRA, ou melhor, pelo CFA, Conselho Federal de Administração, alguns ajustes aí para tornar as diretrizes curriculares mais, digamos, modernas (DOCENTE – FECAP).

A gente segue ali, claro, ativa, que mesmo não sendo fiscalizado, a gente segue o curso, o currículo mínimo. É óbvio que se estiver dentro do currículo, do que tem que ser oferecido das X horas lá dentro no curso de administração seria feito (DOCENTE B – FEA/USP).

Lógico que existe PPC mas não existe coisa de um papel para direcionar o que acontece na realidade. Planos existe, elas estão lá no site, os professores seguem as ementas, não é disso que estou falando disso, isso tudo existe, mas a realidade é muito diferente do que está nos planos, porque a formalização, por exemplo, independente de qual curso ela existe por meio do projeto pedagógico dos cursos. Mas nos projetos pedagógicos a gente não coloca muita coisa que amarre (DOCENTE – FEA-RP/USP).

Em contrapartida, há uma regulamentação existente nesse sentido, resultando em uma pressão coercitiva correlacionada com a pesquisa do professor. Isso ocorre pelo fato de os órgãos governamentais do governo sugerirem e incentivarem pesquisas relacionadas a essa temática por meio dos seus órgãos de fomento CNPq e CAPES.

Pelo contrário, o compromisso é aprofundar a minha pesquisa no ambiente internacional e fazer com que as minhas publicações, falando de mim, mas de todos os professores que participam desse programa (do CNPq), fazer com que isso aumente o número de publicações internacionais dos professores e alunos de doutorado da USP... Isso vai engajar toda a parte acadêmica para desenvolver pesquisas sobre isso (a temática) (DOCENTE A – FEA/USP).

Nesse sentido, é evidenciado que a categoria de pressão coercitiva apresenta fortes correlações com outras duas pressões e uma com correlação baixa, porém significativa, perante as demais. Esses três códigos apresentam um coeficiente maior ou igual a 0,03. Salienta-se que houve a relação com mais pressões, mas pelo fato do coeficiente ser baixo, não se foram interpretadas como fortes o suficiente para indicar uma correlação.

No QUADRO 3 apresentado no referencial teórico, apresentou-se dois códigos vinculados as pressões coercitivas, sendo eles: “Diversas pressões governamentais, LDB e PNEA” e “Adequação aos reportes de regulamentação sustentáveis”.

A pressão “adequação aos reportes de regulamentação sustentáveis” foi incorporada a “pressão exercida por agências de fomento” que anteriormente fora considerada uma pressão normativa. Isso se deve ao fato de que ambas correspondiam as mesmas causas na interpretação dos dados.

O QUADRO 17 apresenta os códigos de práticas derivadas das pressões coercitivas.

QUADRO 17 - PRESSÕES COERCITIVAS IDENTIFICADAS

Pressões vinculadas	Coeficiente de correlação
Pressões governamentais, LDB e PNEA	0,35
Pressão exercida por agências de fomento	0,34

Pressões de acreditadoras/certificadoras	0,03
--	------

Fonte: O Autor (2020)

O primeiro código obteve o maior coeficiente dentre todas as pressões correlacionadas com as pressões coercitivas, resultando em um coeficiente de 0,35. Esse valor elevado corresponde a algumas práticas vinculadas a DCN e ao ENADE, como evidenciados nas seguintes afirmações:

Não, a legislação que obriga a colocar disciplina dentro do curso de graduação, mas ela já existia. Porque na formação do curso, há dez anos já tinha essa obrigatoriedade de colocar disciplina dentro do curso (DOCENTE B – FIA).

(Sobre as pressões governamentais) Fraco, bem fraco, com certeza. Se você pensar, mesmo no governo, ainda há pouco reforço nisso, na educação básica, a educação mais voltada para a educação ambiental, nesse sentido, para ensino superior não tem quase nada (DOCENTE C – FEA/USP).

A gente é fora do sistema mesmo (do ENADE), por motivo de picuinha, sabe? Política e com o tempo foi ficando na inércia, então eu acho muito bom estar fora (DOCENTE B – FEA/USP).

Mesmo havendo uma pressão governamental, os docentes a apresentam como fraca, não trazendo relevância significativa para a inclusão da pauta da temática. A ausência da participação no ENADE também evidencia uma fraqueza no sentido de relevar a presença do governo, sendo considerada como uma questão negativa pelas questões levantadas pelos entrevistados.

O QUADRO 18 apresenta as evidências das outras pressões evidentes correlacionadas com a pressão coercitiva.

QUADRO 18 - EVIDÊNCIAS DA PRESSÃO COERCITIVA SOBRE A EDS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Pressão	Evidência
Pressão exercida por agências de fomento	Não tem política de governo, mas tem política das agências de fomento, aí tem. Tem muita linha de fomento para a pesquisa em sustentabilidade. Então, alguns dos meus colegas pedem ajuda para entrar nessa temática da sustentabilidade porque parece agora todos os <i>foundings</i> que tenham financiamento é tudo para quem estuda isso (DOCENTE A – FEA/USP)

Pressões de acreditadoras/certificadoras	A nossa instituição é filiada ao pacto global e isso nos dá também mais condições de trabalhar e de implementar projetos. Então não é exatamente uma legislação, mas uma decisão da instituição de aderir ao pacto global de ser signatária do PRME, que nós somos, já ganhamos prêmios lá fora... Então a legislação não, eu acho que é melhor que não seja via legislação, seja pela motivação, não pela obrigatoriedade (DOCENTE B – FIA)
---	--

Fonte: O Autor (2020)

A “pressão exercida por agências de fomento” também obteve um coeficiente significativo em correlação as pressões coercitivas, sendo considerado parte delas. Ao total esse coeficiente corresponde como 0,34.

Assim como apresentado anteriormente, a CNPq e a CAPES possuem um papel fundamental para a disseminação da temática e é constatado que os docentes observam essa pressão.

A pressão exercida pelas agências de fomento, pela correlação com a categoria de pressão coercitiva se apresenta de dois modos. A primeira com o fomento à pesquisa em relação a temática, que faz muitos professores que não costumam estudar a temática, quererem participar e estudar o tema. A segunda pelo fato de ela ser apenas uma formalidade, apesar de exigir, as IES já desenvolvem o tema e vão além do imposto pelos órgãos competentes.

Nesse momento, de maneira mais fraca que as demais, aparece a figura das “pressões de acreditadoras/certificadoras” que também desempenham uma correlação com a pressão coercitiva, com um coeficiente de 0,03.

Essa pressão aparece justamente para contrapor a pressão coercitiva, no qual é revelado pelos docentes, que essa pressão é mais atuante do que a propriamente pressão coercitiva.

Observa-se por parte dessas creditações um aspecto punitivista para aquelas IES que não se ingressam a ela, ou não correspondem aos seus procedimentos, impactando em relações de acordos com outras IES e demais dificuldades.

Essa evidência demonstra de maneira significativa o impacto que as certificadoras exercem nas IES que se adequam a ela. Trazendo um tipo de pressão que apesar do seu relacionamento, não é evidenciado de fato como uma pressão coercitiva.

O próximo tópico trará os principais códigos relacionados as pressões miméticas, bem como as pressões a qual ela está submetida e códigos que se relacionam a tal pressão.

4.2.2 Pressões Miméticas

Segundo Dimaggio e Powell (1983) é compreendido por pressões miméticas aquelas advindas da incerteza em que a organização está estabelecida, culminando na imitação de práticas por instituição já legitimadas no campo.

A categoria de pressões miméticas é composta por um total de 25 códigos. Apesar da grande quantidade de códigos correlacionados, há um baixo coeficiente de correlação entre eles. Apenas quatro códigos retornaram em um coeficiente maior ou igual a 0,07. São os códigos “Parcerias” (0,13), “PRME” (0,11), “Legitimidade” (0,08) e “Intercâmbio” (0,07).

O código de “Parcerias” apresentou a maior correlação entre todos os códigos. As parcerias acabam aparecendo como uma forte evidência de pressão mimética, onde os docentes, ou até mesmo a instituição, busca uma fonte confiável e segura de se obter e trocar experiências sobre a inclusão da temática.

Nós fizemos um convênio com a Universidade de Lisboa e vamos fazer junto com eles, a partir do primeiro semestre, uma semana por ano de troca de experiências, justamente focadas nos ODS e na lógica do desenvolvimento sustentável (DOCENTE A – FIA).

E hoje a gente faz alguns trabalhos em parceria a FEA/USP e a gente foi aprendendo a fazer essas outras parcerias mesmo. Já estive na UFPR também para dar palestras logo que a ODS foi lançada. Professores de lá me convidaram e a gente vai fazendo essas parcerias via Rede Brasil do PRME e parcerias com o pacto global (DOCENTE - FEA-RP/USP).

Conexões e cooperação são estabelecidas entre os departamentos da Escola, comitês acadêmicos e conselhos de apoio acadêmico (centros, outros). A articulação acontece durante reuniões dos comitês estatutários com representantes dos três departamentos e representantes dos estudantes. As interações ocorrem nos segmentos de ensino, pesquisa e divulgação com a participação de estudantes e professores nos diversos projetos, programas e grupos de pesquisa. As metas estabelecidas para cada uma das áreas foram atingidas, apesar da complexidade da estrutura organizacional e da legislação (FEA/USP, 2019, TRADUZIDO).

O PRME também pode ser apontado como uma fonte de pressão mimética, mesmo muitas vezes ele sendo criticado por não promover o tanto quanto poderia para a troca de experiências entre as instituições.

Ele ainda não mostrou todo o resultado que ele poderia mostrar, eu acho, para ainda não desenrolou. Ele está reunindo as grandes instituições, as melhores, as mais sérias, as mais comprometidas. Mas se você pensar, a articulação do PRME tem gerado o que coletivamente? (...) Qual o poder do PRME de atuar coletivamente? Não sei, tenho minhas dúvidas. Eu acho que a gente poderia ter feito mais (DOCENTE B – FIA).

A questão da Legitimidade é observada com correlação entre a pressão mimética tanto no âmbito da observação das práticas das outras universidades que são respeitadas no campo, ou por intermédio de programas e creditações (PRME, AACSB, EQUIS).

(Falando sobre creditações) É um passo importante, que coloca as universidades em uma vitrine, principalmente para universidades privadas ou menores (DOCENTE UFRGS).

As melhores escolas de negócios no mundo, tem esse certificado. Aqui no Brasil já tem algumas que tenham. (DOCENTE B – FEA/USP).

Mas nesse mesmo sentido aparece um contraponto a pressão mimética em que é apresentado que a legitimidade de um curso de Administração não torna necessário essa troca de experiências com outras IES.

A gente já é uma das melhores, somos um dos melhores 10 cursos do Brasil, então a gente serve muito mais como benchmarking do que a gente tem que ficar buscando outra referência... Isso sempre nos remete a troca, isso está evidente, não é a gente que fala, a própria avaliação do programa, o curso de Administração já está entre os melhores do Brasil (DOCENTE – UTFPR).

O intercâmbio estudantil é evidenciado como uma forma importante de propagação de pressão mimética. Essa atividade pode ser por parte dos próprios alunos que obtêm experiência externa e quando voltam, anseiam pela continuidade do debate ou por meio da própria formação do docente.

Mas tem um outro movimento, que é o aluno que faz intercâmbio. (...) E a ideia, o que eu percebo (...) é que o aluno, quando ele faz intercâmbio, volta mais animado para esse tema, ele quer trabalhar a economia solidária, ele quer pesquisar sobre organizações híbridas. (...) O que eu vejo, o aluno percebe, é uma agenda, principalmente os que vão para Europa, mais do que nos Estados Unidos. Essa é uma agenda forte na Europa e é visível nas universidades em que eles estão. Eles voltam pensando que a gente precisa fazer alguma coisa, que a gente não faz quase nada (DOCENTE – EBAPE/FGV).

Fiz meu doutorado na Alemanha há vinte e cinco anos atrás, numa época que no Brasil esse tema ainda era muito pouco discutido. (...), Mas onde é que veio? Veio da influência do meu doutorado da Alemanha onde era muito forte essa discussão (DOCENTE – UFRGS).

Há diversos fatores que se relacionam com as pressões miméticas, esses foram alguns dos casos em que esse fator se evidenciou para que essa movimentação ocorresse.

Nesse sentido, deve-se ressaltar as outras pressões que também fazem parte da pressão mimética. Essas correlações são observadas no QUADRO 19.

QUADRO 19 - PRESSÕES MIMÉTICAS IDENTIFICADAS

Pressões vinculadas	Coefficiente de correlações
Influência de IES legitimadas	0,65
Replicação de ofertas dos concorrentes	0,10
Pressões de acreditadoras/certificadoras	0,05
Pressões governamentais, LDB e PNEA	0,03

Fonte: O Autor (2020)

Retoma-se que no QUADRO 3 anteriormente apresentado, há quatro pressões que se relacionavam com pressão mimética sendo eles: “Mercantilização do ensino superior”, “Replicação das ofertas dos concorrentes”, “Conformidade das IES que não se adequaram ao DS” e “Influência de IES legitimadas”. Duas dessas pressões não aparecem no QUADRO 19 por conta das fusões.

A pressão “Mercantilização do ensino superior” se fundiu com “Replicação das ofertas dos concorrentes”. Assim como a “conformidade das IES que não se adequaram ao DS” se fundiu com “Influência de IES legitimadas” por se apresentarem de formas parecidas na análise.

Na correlação entre a pressão de influência de IES legitimadas com a pressão mimética, fica evidente a relação entre as IES, bem como a percepção que umas tem das outras.

E os pares, que eu digo, nos outros países têm as suas práticas. Então a gente não pode ficar diferente das práticas das outras *business schools* (DOCENTE – EBAPE/FGV).

Nós temos uma escola parceira lá no Canadá, por exemplo, que já há algum tempo é assim, você tem lá um bebedouro em que você pode encher uma garrafa de água tem espaço para garrafas, caneca ou copo, enfim, o recipiente você quiser colocar e simplesmente não tem água em outro formato lá, não garrafa de água na escola, não tem copinho. Então a gente está caminhando para esse ponto agora. Uma coisa que não é não tem nada de extraordinário, mas faz parte dos nossos esforços (DOCENTE – FIA).

Mas obviamente, dentro daqueles temas eu trabalho a minha visão. E agora porque é que isso entrou na sustentabilidade... eu acho que assim, está alinhado com a universidade, a universidade entende que a questão da sustentabilidade é central para os cursos e aí vem essa questão política e tem até um mimetismo, uma lógica de legitimação, que faz parte do contexto institucional que a universidade e o curso de administração estão imersos. (DOCENTE – UTFPR).

A gente observa que os professores de todas as universidades, mesmo quando a gente vai em um PRME Global Forum, a gente percebe que nesses fóruns globais do PRME o que está sendo discutido nas cadeiras, nas disciplinas, é muito do que a gente também vem fazendo aqui (DOCENTE – FEA-RP/USP).

Quando eu fui montar o meu currículo, quando fui fazer a proposta da minha disciplina, tanto na graduação quanto da pós, eu fui observar o que acontecia lá fora. Eu olhei o currículo, que é bem similar ao que eu acabei fazendo, que é o do MIT, um curso lá de Business, tem isso, na Alemanha lembro que eu peguei também. Lá fora, foi uma inspiração. A gente nunca cria nada do zero, tem que ver as boas práticas que já existem (DOCENTE B – FEA/USP).

O próprio documento “PRME *Sharing Information On Progress*” da FEA/USP corrobora com essa situação dizendo que: “Há vários componentes do programa de Administração de Empresas (da FEA/USP) que adotam a metodologia de estudo de caso, conforme desenvolvido pela *Harvard Business School* (FEA/USP, 2019, p. 17, TRADUZIDO).

A conexão entre as IES demonstra a pressão mimética em que se observa a movimentação de outras instituições legitimadas em que isso pode se tornar uma prática consolidada aonde o docente está inserido.

O QUADRO 20 demonstra algumas evidências de como as pressões que são parte da pressão mimética que obtiveram coeficiente de correlação significativo.

QUADRO 20 - EVIDÊNCIAS DA PRESSÃO MIMÉTICA SOBRE A EDS NOS CURSOS DE ADM

Pressão	Evidência
Pressão - Replicação de ofertas dos concorrentes	(Sobre acreditação) Aqui no Brasil, são poucas as instituições que possuem, aí no Sul tem a UNISINOS, não sei se na UFRGS também. As federais são outra história, porque aí tem uma complicação por trás. Então, isso é FGV, claro, aqui em São Paulo, o Insper aqui em São Paulo tem... (DOCENTE - FECAP).
Pressão de acreditadora/certificadora	Se você faz o (acreditação) americano, depois o europeu fica mais simples de você conseguir. As melhores escolas de negócios no mundo, tem esse certificado. Aqui no Brasil já tem algumas que tenham. Acho que com a Federal do Rio de Janeiro, a FGV está começando ou já tem, se não engano a Fundação Dom Cabral, a FIA também está começando no processo. Então as escolas de negócio hoje tanto no nível de graduação, quando de pós, quando você vai pedir, por exemplo, acordo de duplo diploma, algo dos gêneros, eles perguntam "Você tem que AACSB"? Se você não tem, não adianta (DOCENTE A - FIA).
Pressões governamentais, LDB e PNEA	E houve um ano recente em que nós tivemos uma avaliação pelo MEC, que colocava o nosso curso como o melhor curso de administração do país (DOCENTE A - FIA).

Fonte: O Autor (2020)

A primeira pressão apresentada no QUADRO 19 é demonstrada como alguma correlação entre práticas que estão acontecendo em outras IES. Nesse sentido, a IES, na qual o docente está inserido, sente a necessidade de replicar a oferta dos concorrentes por se tornar algo legítimo do meio. Essa evidência foi mais presente em IES privadas do que públicas, justamente por estarem mais sujeitas a influências do mercado. Ressalta-se que no caso dessa pressão houve uma fusão, no caso daqui, com a "pressão de mercantilização do ensino superior".

A pressão de acreditadora/certificadora, apesar de estar vinculada a pressão normativa também se relaciona com a pressão mimética, justamente pelo fato de as acreditadoras serem um mecanismo de influência para outras IES, conforme apresentado na evidência relacionada. Desse modo as IES que não se inserem, se sentem defasadas ou com menos prestígio, adaptando as tendências das acreditadoras. Sendo então considerado uma pressão que se relaciona com a pressão mimética, apesar de não parte dela de fato.

Do mesmo modo como a anterior, as pressões governamentais também se correlacionam com a pressão mimética, por meio das instituições do MEC e pela avaliação do ENADE, sendo assim uma incidência para que haja a pressão mimética no âmbito delas poderem inserir práticas parecidas entre cursos de Administração.

O próximo tópico abordará as pressões normativas, bem como todos os códigos ao qual ele se relaciona.

4.2.3 Pressões Normativas

Sobre as pressões normativas, Dimaggio e Powell (1983) dissertam que são composta por pressões sociais sobre os indivíduos e organizações no intuito de se conformarem a certas normas.

Nesse quesito, observou-se a incidência das pressões normativas nos documentos e entrevistas nos casos. Essa pressão foi a mais incidente em meio as outras três, possuindo um total de 33 correlações com outros códigos, além das práticas de EDS ao qual ela se correlaciona e as demais pressões que fazem parte dela.

Considerando os códigos mais incidentes correlacionados com a pressão normativa, observa-se: “AACSB” (0,10), “Empresa privada” (0,10), “Engajamento dos alunos” (0,09), “PRME” (0,09) e “Certificações” (0,08).

Apesar das duas primeiras possuírem o mesmo coeficiente, nota-se a acreditadora AACSB como um importante componente de pressão normativa. Fica evidente que os docentes respeitam muito e se sentem parte dessa acreditação. Ela é responsável por incentivar as IES a adotarem práticas de EDS e acaba sendo uma motivação para que se adequem a temática.

Como a gente está no processo de acreditação pela AACSB, eles pedem que a gente tenha um projeto pedagógico e a gente inclua certos temas, algumas construções, algumas competências que tem que ser desenvolvidas, então nesse processo a gente vai procurar incluir sustentabilidade dessa forma (DOCENTE B – FEA/USP).

A empresa privada também se correlaciona com a pressão normativa no sentido de influenciar nos componentes que são estudados nos cursos. Esse alinhamento faz com que ocorra uma mudança nos currículos e induz com que os docentes preparem os estudantes para os desafios do DS.

Os nossos alunos de pós são os futuros chefes dos nossos alunos de graduação. Então, de certa maneira, eles são uma boa fonte de inspiração para a gente entender o que eles querem que eles esperam em tudo (DOCENTE A – FIA).

A gente chama também profissionais de mercado, vem a Natura falando do novo programa de *trainee*, vem pessoas de cooperativas, de terceiro setor, pessoas que fazem movimentos aqui de cidades sustentáveis... (DOCENTE – FEA-RP/USP).

Se você for pegar, por exemplo, as empresas que eu disse, existe algum movimento do pacto global, associações e coisas dessa natureza, mas também é focado em grandes empresas, que trabalhem com isso... Inclusive a ideia é se aproximar mais do pacto global para fazer a aproximação com as empresas (DOCENTE C – FEA/USP).

Os outros códigos apresentados também emergem como fontes de pressões normativas, no fato de os docentes incorporarem novas práticas e da IES incorporar a temática e explorar devido a fatores externos. O QUADRO 21 apresenta essa relação.

QUADRO 21 - EVIDÊNCIAS DA CORRELAÇÃO ENTRE CÓDIGOS COM A PRESSÃO NORMATIVA

Código	Evidência
Engajamento dos alunos	Então é um tema que sensibiliza o aluno a continuar investigando... Eu vejo alunos querendo atuar na área, tenho uma aluna que eu mesmo me sinto muito responsável pela vontade dela de atuar nessa área. Os alunos questionam assim, até aonde eles vão estagiar, se a empresa é responsável, se não é, então é muito interessante ver isso... Eles também pressionam a gente. A gente tem um movimento dessa geração, de questionar muito, então, nossos alunos, eles sentem falta, e correm atrás (DOCENTE - EBAPE/FGV).
PRME	Semana passada, a gente colocou um projeto também do PRME na FEA no edital da SGA (Superintendência de Gestão Ambiental) da USP, que era um projeto para levar também os ODS, mitigação de gases de efeito estufa para os campus... (DOCENTE - FEA-RP/USP).
Certificações	Na verdade, a escola como um todo está buscando a certificação de ISO 14000, a gente tem um grupo, mas isso já engloba a questão da sustentabilidade, da ciência de recursos (DOCENTE - UFRGS).

Fonte: O Autor (2020)

Inicialmente nota-se a figura do engajamento dos alunos sendo uma pressão normativa no qual a vontade que emerge deles acaba afetando na motivação do docente em lecionar o tema. A inquietação, os questionamentos, fazem com que haja um aprofundamento da temática, integrando-a no ensino.

O PRME novamente aparece sendo uma pressão, mas como pressão normativa. Projetos relacionados a esse programa acabam interferindo e incentivando a mudanças na IES como um todo, propondo novos projetos e adequações a temática.

Assim como a participação do PRME, outras certificações também são fonte de pressão normativa, como no caso a ISSO 14000. O assunto das certificações também é apresentado dentro das disciplinas como as de “Gestão de operações sustentáveis” e na disciplina de “Operações 1” lecionadas no curso de Administração da FEA/USP.

Dentre todas as outras pressões, a pressão normativa é que mais obteve correlação com outras pressões, sendo ao total 7 que possuíram coeficiente maior ou igual a 0,04. Conforme apresentado no QUADRO 22.

QUADRO 22 - PRESSÕES NORMATIVAS IDENTIFICADAS

Pressões vinculadas	Correlação	Coeficiente de correlação
Pressão de acreditadora/certificadora	51	0,30
Pressão do mercado pela formação de futuros líderes	46	0,26
Pressão dos estudantes nas IES	20	0,11
Pressão da educação formal	15	0,08
Pressão da sociedade para a mudança das práticas tradicionais	14	0,08
Influência de IES legitimadas	13	0,06
Pressão de journals	8	0,04
Pressão dos professores	8	0,04

Fonte: O Autor (2020)

Sobre o quadro apresentado, destaca-se a “pressão do mercado pela formação de futuros líderes” que englobou a “Pressão liderada por empregadores concentrada na mudança ideológica dos currículos das escolas de negócios”. Também se destaca as pressões que emergiram dos dados, sendo eles “Pressão da educação formal”, “Pressão de Journals” e “Pressão dos professores”.

Sobre a “pressão de acreditadora/certificadora” há evidências de correlação com a pressão normativa, assim como a principal delas já foi tratada anteriormente,

mas na evidência de que a sua participação pode ser importante para a integração da temática no ensino.

Em relação a acreditação internacional (AACSB), a sustentabilidade é pilar de todas as acreditadoras, então não adianta a gente fazer uma, digamos, uma ação de sustentabilidade para inglês ver, porque a acreditadora ela manda pares para ver aqui, checar o que a gente está fazendo. (DOCENTE – EBAPE/FGV)

(Referindo-se a inclusão da temática na IES e currículos) Não é que eles ajudem, eles exigem então é muito mais doído do que isso. A gente “tem que”, senão você não estará de acordo com as diretrizes aquilo que se quer o que se pede tal. Então não é uma escolha. Na verdade você precisa, necessariamente ter isso e estar na sua pauta e isso precisa aparecer explicitamente no seu currículo, e não apenas no currículo. São duas entidades, uma é a EQUIS e a outra a AACSB. A gente está na fase, do meio para o fim da nossa certificação pela AACSB e estamos avançando na EQUIS. (DOCENTE A – FIA)

O documento *Sharing Information On Progress (SIP)* da FIA também salienta a pressão que as acreditadoras exercem no programa:

Os Credenciamentos, Certificações e Filiações da FIA, em âmbito nacional e internacional, reforçam o compromisso da Faculdade FIA no desenvolvimento de suas atividades e também o reconhecimento dos clientes e entidades reguladoras quanto à qualidade de nossos cursos... Destaca-se a aprovação da Faculdade FIA no processo de *Eligibility* da AACSB, que desencadeará, ao longo de 2018, importantes transformações nos processos educacionais para que a FIA possa lograr êxito no projeto de credenciamento junto à esta agência. (FIA, 2017)

Sobre o código “Pressão do mercado pela formação de futuros líderes” correlacionados com o código de pressão normativa é observado na citação a seguir:

A gente tem uma missão assim resumida, de desenvolver líderes para esse país. E aí, como a gente tem que desenvolver líderes para o Brasil... A gente escutou os empregadores e eles demandaram isso (inclusão da temática no ensino), assim como podem demandar uma programação em *python*. Então, assim um aluno totalmente ignorante nesse tema (desenvolvimento sustentável) vai ficando para trás... (DOCENTE – EBAPE/FGV)

Essas organizações já estão discutindo o desenvolvimento sustentável. E aí a gente tem um outro problema, que nós não estamos preparando o nosso aluno para esse ambiente onde essa discussão está acontecendo (DOCENTE A – FEA/USP).

No QUADRO 23 é apresentada as evidências das correlações das demais pressões com a pressão normativa.

QUADRO 23 - EVIDÊNCIAS DA PRESSÃO NORMATIVA SOBRE A EDS NOS CURSOS DE ADM

Pressões	Evidências
Pressão dos estudantes nas IES	Também tem o papel dos alunos que começam a perguntar: “professor, mas você não vai falar nada? Qual é a relação disso com aquilo?” E os professores começam a se sentir também um pouco... bom, o aluno tá me perguntando de um assunto que não sei, bom, preciso aprender (DOCENTE - UFRGS).
Pressão da sociedade para a mudança das práticas tradicionais	O mais importante é porque é um assunto que é sensível na nossa sociedade e aí, acaba que desperta o interesse de pesquisa nossa (DOCENTE - EBAPE/FGV).
Influência de IES legitimadas	A gente tem mesmo esse movimento, por exemplo, da rede PRME Brasil e muita parceria, muita troca de figurinhas entre coordenadores, e aí vai ajudando um ao outro a ter umas ideias, mas isso puxa bastante, mas lei assim não saberia te dizer nada muito específico (DOCENTE – FEA-RP/USP).

Fonte: O Autor (2020)

A pressão que parte dos estudantes nas IES, assim como o seu engajamento, é uma evidência de pressão normativa a qual interfere no que o aluno está esperando do professor e como ele quer trazer esse debate para dentro de sala de aula, fazendo que mudanças tradicionais sejam modificadas em prol do DS.

A sociedade também surge como uma pressão em que se faz necessário mudar as práticas tradicionais, assim como a anterior, mudando somente aqueles que anseia por essa transformação. Nessa pressão também está relacionado o fato de a IES começar a pensar e desenvolver práticas de DS ao seu redor, pensando em sua comunidade.

Tendo a pressão de IES legitimadas se relacionando a pressão normativa, está justamente o fato da participação das instituições em organizações que promovem essa temática, tendo assim o apoio de outras instituições para que se adequem as novas normas e novas práticas em prol do DS.

Relacionados com a pressão normativa e conforme já exibidas no QUADRO 23, são apresentadas três novas pressões que não foram encontradas na revisão da literatura e emergiram dos dados. São elas as “pressões dos journals”, “pressão dos professores” e “pressão da educação formal”.

Pressão dos journals: é uma pressão normativa liderada por meio dos periódicos científicos que incentivam a classe a falarem sobre assuntos relacionados à temática. A sua recompensa se dá por meio de publicações e edições especiais, principalmente derivadas de journals já legitimados que induzem o docente a difundir a temática em sala de aula.

O Docente I da FEA-RP/USP cita diversas vezes tal pressão e exemplifica dizendo:

Então, quando os *journals*, as *special issues* começam a puxar as temáticas ligadas à sustentabilidade, seja no âmbito social, seja no ambiental mesmo, mesmo no pilar econômico, os nossos docentes começam a ficar mais atentos. Isso acaba tendo um efeito também no ensino, nas disciplinas, para alguns mais lento, mas eu acho que hoje está bem difundido. (DOCENTE I – FEA-RP/USP)

Tal pressão pode se apresentar por meio dos próprios periódicos que começam a pensar e tratar no assunto com a finalidade de promover o debate. Mas também pode aparecer pela própria fomentadora, no caso CAPES e CNPq no Brasil.

(A CAPES lançou uma proposta que se o journal) fosse especializado em sustentabilidade ele ganhava um ranking a mais. Então, B1 virava A2, que B1 por todas as regras da CAPES, mas se ele fosse especializado em sustentabilidade, ele virava A2 automaticamente. Então, ele ganhava um ranking maior... Fazia os pesquisadores buscarem de journals que fossem de sustentabilidade... Isso aumentava o número de universidades, querendo lançar journals que fossem focados em sustentabilidade, o que naturalmente, no longo prazo, estimularia toda uma cadeia de pesquisa (DOCENTE A – FEA/USP).

Desse modo tal pressão passa a ser uma impulsionadora do debate acerca da temática, bem como estimular a pesquisa e novos pesquisadores a adentrarem no referido tema.

Pressão dos professores: pressão liderada por professores que trabalham com a temática para a inclusão do tema em outras disciplinas, fora das suas próprias cadeiras, bem como a inclusão de práticas no curso de graduação de Administração e na própria IES em que ele está inserido.

Observa-se a ocorrência da pressão nas seguintes citações apresentadas:

A gente conseguiu mostrar para a instituição toda o que é sustentabilidade, o que a gente já faz, o que a gente ainda pode fazer a mais. (Referente a implementação de práticas na IES bem como no curso de Administração). (DOCENTE B – FIA)

Eu acho que é comum a qualquer pesquisador, quando você estuda uma determinada temática, você acaba levando essa temática para a sala de aula e construir, inclusive disciplinas que sejam muito conectadas com o campo de estudo que você toca. (DOCENTE A – FEA/USP)

Os professores aparecem como atores e responsáveis pela inclusão do debate, se tornam representantes das práticas na instituição baseado em suas próprias crenças e anseios de entender e aprofundar-se no tema.

Pressão da educação formal: pressão liderada pelos estudantes formados pelos cursos de Administração das IES, no qual eles influenciam na mudança de práticas na organização ao qual ele se insere.

Alguns docentes apresentam características ao qual tal pressão se apresenta:

Acabou que as nossas disciplinas e muitas pessoas que vê os (nossos) orientandos, que hoje a gente tem uma rede de contato, de grupo de pesquisa, que continuam de certa forma levando (disseminando) essas ideias (da temática). (DOCENTE E – UFRGS)

O que a gente ensina para os nossos alunos vai influenciar as grandes empresas, que são as grandes tomadoras de decisão nessa questão de desenvolvimento sustentável... Se a gente garante que essa discussão é introduzida pelo aluno não é necessariamente que ele vai levar essa discussão para dentro da organização, mas a gente sensibiliza ele e aumenta portanto as chances dele levar Isso para as organizações. (DOCENTE F – FEA/USP)

Apesar de ser apresentada como uma característica da pressão normativa, ela não é dada por Dimaggio e Powell (1983) como uma verdadeira pressão, sendo colocada apenas como uma decorrência da pressão normativa. Aqui ela se apresenta como uma pressão no qual os estudantes levarão o seu conhecimento para o mercado de trabalho e futuramente trabalharão para mudanças em prol do DS.

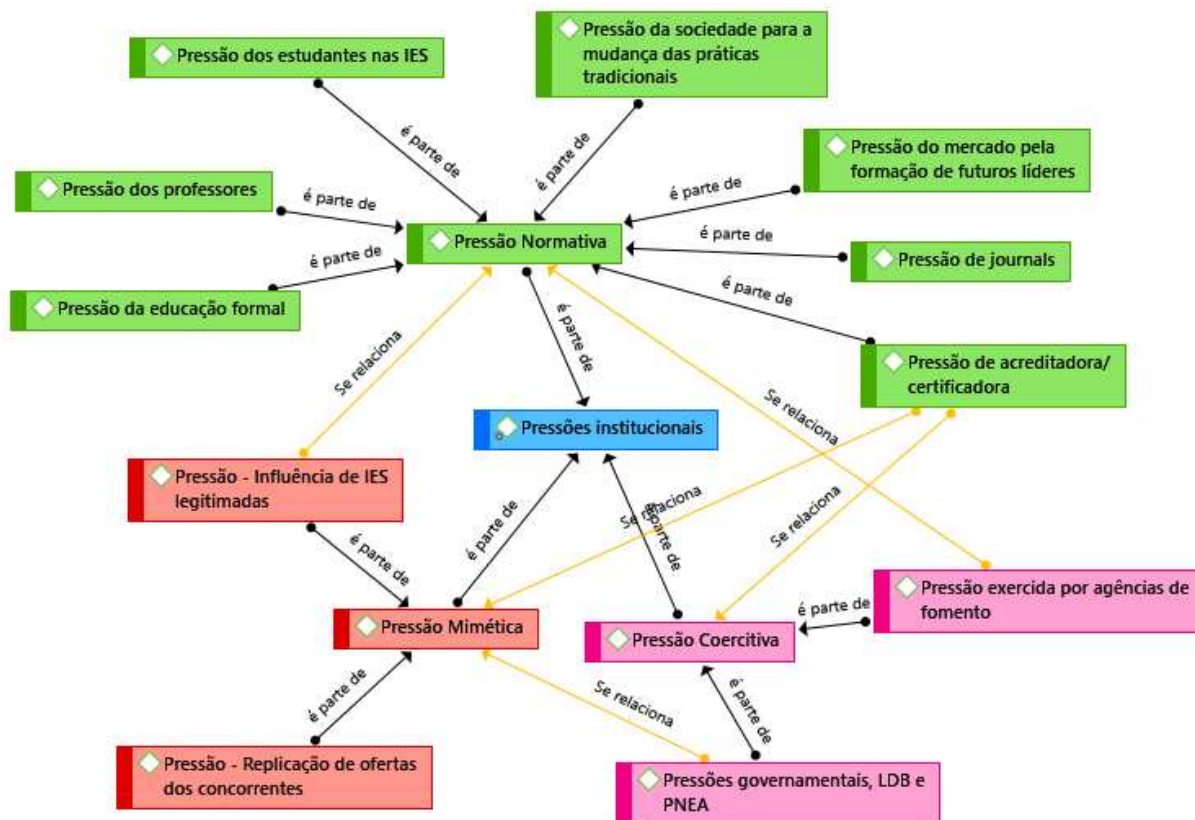
O próximo tópico trará os resultados encontrados para a compreensão de como fora desenvolvido as redes das pressões encontradas no estudo e como elas se relacionam com as práticas de EDS.

4.3 AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS PRESSÕES INSTITUCIONAIS

Sobre as pressões institucionais é possível observar o alinhamento das delas com as pressões nas quais elas incidem, tal observação partiu dos dados estudados.

Com a finalidade de sintetizar as informações que construíram todo o material apresentado, desenvolveu-se uma rede de relações para entender todas as pressões evidenciadas no estudo. Elas se apresentam na FIGURA 4.

FIGURA 4 - REDE DE PRESSÕES INSTITUCIONAIS BASEADAS NO ESTUDO E NA LITERATURA



Fonte: O Autor (2020)

A FIGURA 4 foi desenvolvida pelo autor conforme evidenciado os dados encontrados no estudo e as ligações que as pressões fazem. Inicialmente explica-se as cores para um melhor entendimento.

As cores servem para melhor auxiliar a visualização das pressões. Sendo separadas do seguinte modo: (i) cor rosa, estão diretamente ligadas com as pressões coercitivas; (ii) cor vermelha, diretamente correlacionada às pressões miméticas; e (iii) cor verde, diretamente ligadas com as pressões normativas.

Há dois tipos de ligação que são apresentados. As ligações na cor preta são considera que um código “é parte de” outro código, ou seja, as pressões que fazem parte uma das outras. As ligações na cor amarela são aquelas que “se relacionam”, ou seja, são ligações mais fracas, mas que ainda participam umas das outras.

Nesse sentido, observa-se por exemplo a “pressão exercida por agências de fomento” que apesar de ser uma pressão normativa, ainda se relaciona com as outras duas pressões institucionais. Em contrapartida, a “Pressão de replicação da oferta de concorrente” que possui somente uma única e forte ligação com a pressão mimética.

Com a finalidade de compreender o segundo objetivo do trabalho de identificar quais as pressões incidem nas práticas de EDS, desenvolveu-se uma rede para que auxiliasse melhor as conexões entre as pressões com as práticas. Utilizou-se o QUADRO 24 para desenvolver a rede. Na rede considerou-se apenas as ligações maiores ou iguais a 0,02. As correlações estão destacadas no QUADRO 24 em amarelo e negrito.

QUADRO 24 - COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE EDS E PRESSÕES

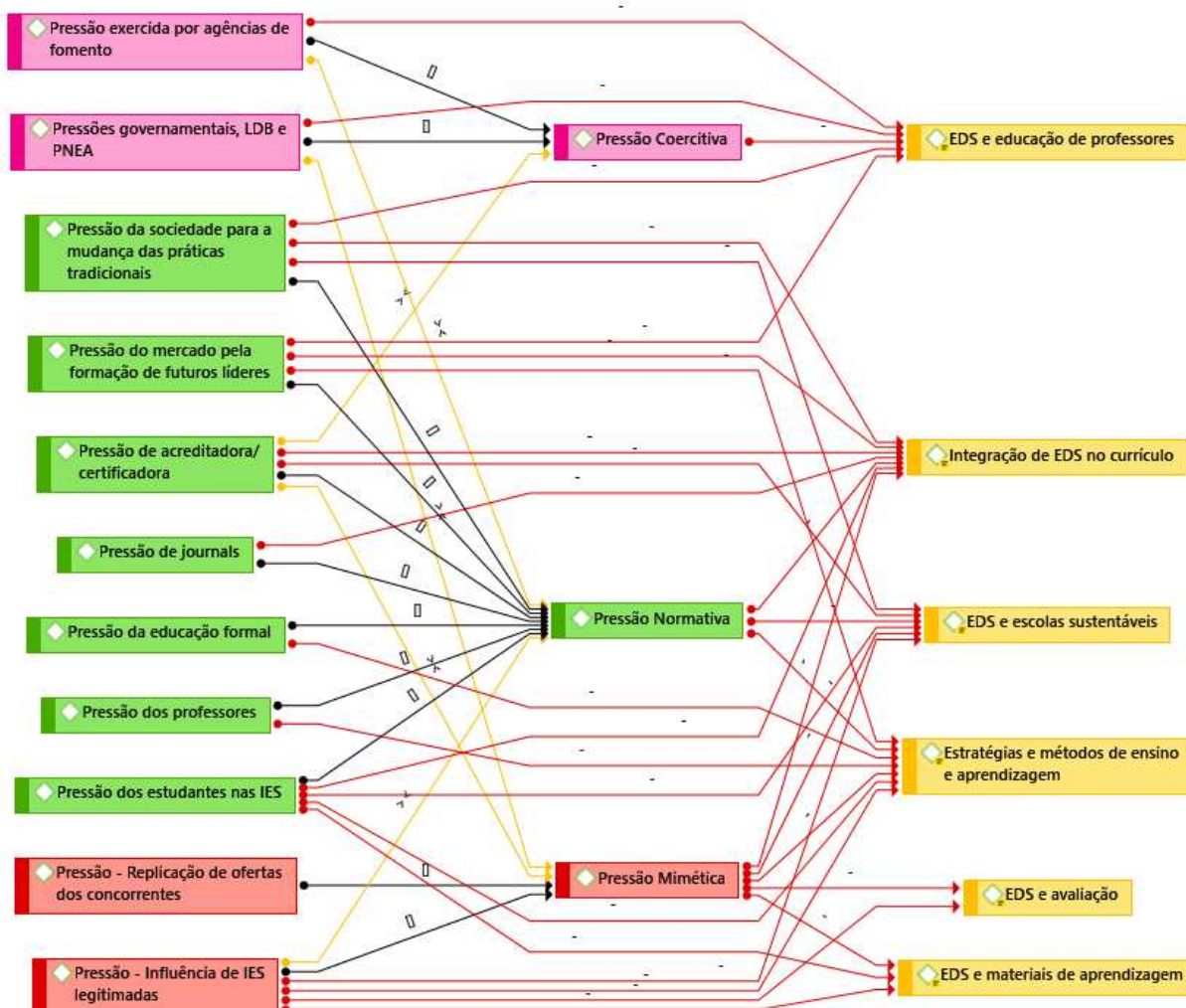
Pressões		EDS e avaliação coef	EDS e educação de prof coef	EDS e escolas sust coef	EDS e materiais coef	Estratégias e métodos coef	Integração de EDS coef
Coercitiva	Pressão Coercitiva	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00	0,01
	Pressões governamentais, LDB e PNEA	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00	0,00
	Pressão exercida por agências de fomento	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,01
Mimética	Pressão Mimética	0,02	0,00	0,04	0,05	0,05	0,03
	Influência de IES legitimadas	0,02	0,00	0,04	0,03	0,03	0,00
	Replicação de ofertas dos concorrentes	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Normativa	Pressão Normativa	0,00	0,01	0,07	0,01	0,05	0,10
	Pressão da educação formal	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,01
	Pressão da sociedade para a mudança das práticas	0,00	0,04	0,03	0,00	0,01	0,02
	Pressão de acreditadora/certificadora	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,02
	Pressão de journals	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02
	Pressão do mercado pela formação de futuros líderes	0,00	0,02	0,01	0,00	0,06	0,05
	Pressão dos estudantes nas IES	0,00	0,00	0,02	0,03	0,03	0,02
	Pressão dos professores	0,00	0,00	0,01	0,00	0,02	0,01

Fonte: O Autor (2020)

Antes da explicação do seguinte quadro, é necessária algumas ressalvas. As pressões institucionais (coercitiva, mimética e normativa) também foram observadas como pressões isoladas, sendo que muitas vezes ela pode ter sido evidenciada sem relação com alguma outra pressão. Desse modo, é apresentado também o coeficiente das mesmas correlacionado com as categorias de práticas de EDS. Esse modo também reflete nas ligações entre as devidas pressões com as categorias de práticas.

Conforme apresentado no QUADRO 24 é possível observar que somente a pressão “Replicação de ofertas de concorrentes” não possui nenhuma correlação com as práticas, os demais códigos atendem o mínimo requerido para ser interpretado como uma influência. A FIGURA 5 mostra como a rede com as relações entre as pressões apresentadas e as práticas de EDS.

FIGURA 5 - INFLUÊNCIA DAS PRESSÕES NAS PRÁTICAS DE EDS



Fonte: O Autor (2020)

Ressalta-se que as ligações na cor vermelha são ligações que significam que uma determinada pressão “influencia” uma categoria de prática de EDS. É uma ligação exclusiva das pressões nas práticas de EDS. De maneira para deixar a rede mais clara, não foi apresentado as ligações entre as categorias de práticas de EDS, mas isso não significa que elas deixaram de existir.

A pressão coercitiva e as pressões que a ela correspondem, apresenta ligação direta com apenas a prática de “EDS e educação de professores” assim como as pressões que se ligam diretamente. Esse comportamento mostra a ausência da pressão coercitiva das demais práticas de EDS, sugerindo uma autonomia das IES por parte do governo bem como a ausência de legislações específicas para tratar da temática.

A pressão mimética, tem o comportamento oposto à pressão anterior, estando presente em todas as categorias de práticas de EDS exceto a “EDS e educação de professores”. Destaca-se que a pressão derivada da influência de IES legitimadas obteve comportamento similar, conectando-se a quatro pressões, exceto a categoria de prática de “Integração de EDS no currículo”. Tal comportamento sugere que pode haver uma pressão mimética oculta, portanto, sem definição, mostrando a oportunidade de um maior aprofundamento para buscar outras pressões, já que o a pressão “Replicação das ofertas dos concorrentes” que está diretamente relacionada a pressão mimética não incidiu em nenhuma categoria de prática.

A pressão normativa está diretamente ligada com apenas três categorias de práticas: “Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem”, “EDS e escolas sustentáveis” e “Integração de EDS no currículo”. Das categorias de práticas, apenas a “EDS e avaliação” não foi afetada por nenhuma pressão que faz parte das pressões normativas.

A categoria “EDS e materiais de aprendizagem” sofre influência da “Pressão dos estudantes nas IES”, que é uma pressão normativa, entretanto não recebe uma incidência significativa da pressão normativa.

Assim como acontece com a categoria de “EDS e educação de professores” que sofre influência das “pressões do mercado pela formação de futuros líderes” e “pressão da sociedade para a mudança de práticas tradicionais”.

Observa-se que a incidência realmente existe, entretanto ela não é tão significativa por parte da pressão normativa, mas está evidenciado por pressões que estão diretamente ligados a ela. Esse fenômeno sugere um questionamento entre as ligações das pressões institucionais, podendo ser algo mais dinâmico que apresentado normalmente.

Esse tópico corresponde aos objetivos específicos que almejava “Identificar como são as práticas de EDS adotadas pelos cursos de Administração nas IES estudadas” e “Identificar quais são as pressões institucionais coercitivas, miméticas e normativas relacionadas a adoção de práticas de EDS nos cursos de Administração nas IES estudadas”.

O próximo tópico irá analisar como as pressões institucionais identificadas impactam a adoção de práticas de EDS nos Cursos de Administração. Desse modo correspondendo ao último objetivo específico do presente estudo.

5 ANÁLISE DAS PRESSÕES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS DE EDS

Assim como já apresentado, há diversas evidências da existência de pressões institucionais relacionadas as práticas e EDS. Essa influência pode ser significativa, ocasionando de fato uma mudança em prol do DS incorporando-a institucionalmente e difundindo-as entre organizações (ZUTSHI; CREED; CONNELLY, 2019). Como de fato ocorrido em algumas situações.

5.1 ANÁLISE DAS PRESSÕES COERCITIVAS NAS PRÁTICAS DE EDS

Com a análise dos dados, evidenciou-se que a pressão coercitiva é a pressão institucional mais ausente nas práticas de EDS. Seja pelo fato de que ela não ocasiona mudanças significativas ou pelo fato que não há evidências que comprovem o seu impacto para a adequação das práticas de EDS.

Em 2020 houve uma atualização da DCN do curso de Administração e com ela algumas mudanças em prol do DS, bem como o incentivo a novas práticas e novas metodologias de ensino (MEC, 2020). Porém esses esforços foram pouco representativos nos dados levantados.

O prazo para a atualização da nova DCN serem efetivadas de fato é o ano de 2023. Mas mesmo com as modificações, as ocorrências nesse documento aparecem

de formas extremamente tímidas e não possuem uma evidente proposta para a integração do DS, sendo apenas materializado como um tópico entre diversos outros. O trabalho de Silva, Campanario e Souza (2013) já apontava essa lacuna na DCN, que mesmo com a sua atualização não foram completamente preenchidas.

Os dados obtidos evidenciam que de fato há como mudar ou incluir práticas por meio da força governamental, que é um instrumento capaz de mudar ações com regulamentações legalmente impostas (CARDONA; PARDO; COSCOLLAR, 2020; SHUBHAM; CHARAN; MURTY, 2018). Nesse sentido, evidenciou-se que a DCN é uma diretriz governamental que é respeitada, porém, nos seus moldes mínimos. Seja por meio tanto da elaboração do Plano Pedagógico do Curso (PPC) ou pela matriz curricular obrigatória do curso.

Desse modo, aponta-se a oportunidade de utilizar a DCN como uma ferramenta estratégica que poderia ser uma pressão coercitiva atuante se utilizada para a inclusão da temática em IES que ainda não se adequaram ao DS. Atitude que não é condizente de fato com o papel realizado por essa diretriz atualmente.

No Brasil, foi evidenciado na literatura que em questões legislativas educacionais, se desenvolve tardiamente diante do cenário internacional (CALDER; CLUGSTON, 2003; LAW, 2005; NOMURA; ABE, 2010). Fora do ambiente educacional, a primeira lei direcionada para a temática foi homologada apenas em 1999, a PNEA. Especificamente voltada para a educação, temos a temática apresentada na LDB apenas em 2017, que não é sequer relacionada com o ensino superior.

Esse atraso de vigorar leis no Brasil perante ao cenário internacional emerge como um fator interpretado para se compreender a ocorrência baixa de pressões coercitivas para EDS. Não pode se dizer que ela não é necessária, mas que o engajamento com o tema incide mais das vontades dos professores do que propriamente por coerção do governo e demais entidades vinculadas a ele.

Outra questão que pode explicar essa baixa ocorrência, é o fato de que as IES possuem muita autonomia para lecionar e pesquisar, fato mais incidente em IES públicas. Desse modo, interpreta-se que, por muitas vezes, não há legislação, ou ela se torna muito abrangente, justamente para não ferir essa liberdade de cátedra dada aos docentes (RODRIGUES; MAROCCO, 2014).

Apesar de evidentes, as pressões coercitivas se apresentam mais com a característica burocrática e de regimentos do que propriamente com a finalidade de

promover uma mudança de práticas tradicionais voltadas para a EDS. Essa pressão atua exclusivamente na prática de “EDS e educação de professores” por meio dos seus órgãos competentes e forças de coerção tal como o MEC, CAPES e CNPq.

A UNESCO (2010) alerta que mesmo com o desenvolvimento de políticas relacionado ao aperfeiçoamento de professores para a EDS, elas não serão eficazes se os docentes não souberem como realiza-las ou não tiverem motivações para fazê-las. Observa-se então que a pressão coercitiva está se direcionando para o caminho inverso ao qual poderia estar seguindo. A reação deverá ser reformulada pensando inicialmente em especificar o tema e deixar claro dando suporte para que haja motivação por parte dos docentes, após isso, de fato, criar medidas coercitivas para a EDS.

Cardona, Pardo e Coscollar (2020) em seu estudo de caso, evidenciam a pressão coercitiva sendo a mais atuante para a implementação de práticas de EDS no contexto de IES. Nesse sentido, demonstram o poder regulador que o estado promove de maneira significativa que as IES se adequem a temática. Desse modo, se demonstrando uma importante pressão para a adequação das práticas.

As análises sugerem o caminho oposto e contrapõe o que fora apresentado. Demonstra-se que há outros caminhos para a implementação do DS nas IES sem que seja pelo modo coercitivo, mas tal fato não exime a importância dessa pressão para a implementação da temática.

A pressão coercitiva é comprovadamente um caminho viável para a implementação de práticas de EDS (CARDONA; PARDO; COSCOLLAR, 2020), mas no atual contexto da pesquisa ela é apenas uma parte do todo e não o caminho por si só.

Há também uma incidência pressão das acreditadoras e certificadoras, que devido a sua natureza de participação voluntária não remetem diretamente a uma pressão coercitiva, mas se relacionam com as mesmas. É possível observar a incidência de tal pressão nas práticas de “integração de EDS no currículo” e “EDS e escolas sustentáveis”. Os dados encontrados contrapõe o que fora apresentado por Alves e Nascimento (2018) no qual acreditadoras poderiam refletir a ausência de assuntos relacionados ao DS por conta da padronização dos currículos. Os docentes apresentam que a pressão advinda dessas creditações os obriga a realizar projetos, inserir nos currículos e documentar todos esses procedimentos para que sejam dadas como concretas.

O AACSB e as demais creditações podem atuar como uma pressão coercitiva pelo fato de a participação voluntária tornar-se uma ação obrigatória advinda do campo institucional. Essa legitimidade é suficiente para que essa entidade passe a modificar as práticas tradicionais, sendo que a percepção de punição é existente quando as IES não conseguem se adequar ao proposto (BOJE, 2018).

Compila-se que a pressão coercitiva de fato existe, mas não é ativa. Não encontra-se fatores que as liguem diretamente aos fatores buscados no propósito dessa pesquisa, evidenciando uma oportunidade de promoção da EDS por essas vias.

O próximo tópico analisará as pressões miméticas e a sua incidência nas práticas de EDS.

5.2 ANÁLISE DAS PRESSÕES MIMÉTICAS NAS PRÁTICAS DE EDS

As pressões miméticas apresentam uma ocorrência significativa na análise da documentação, bem como nas fontes de evidências apresentadas pelos docentes que foram entrevistados ao longo do trabalho.

No estudo ficou evidente a presença da legitimidade das IES externas, sendo essa uma das principais pressões miméticas no estudo. Tal pressão é advinda de IES presentes no campo institucional que desenvolvem práticas de EDS e possuem maiores reconhecimento do campo e se tornam exemplos de como efetivá-las, sendo mais comumente apresentado no cenário internacional.

Esse fato foi evidenciado por Hervieux, Mckee e Driscoll (2017) quando se trata do PRME como fonte de busca por IES legitimadas em assuntos relacionados ao DS. Entretanto, não ocorreu de nenhuma evidência nos dados coletados que mostrasse que essa prática se dava por meio de rankings de sustentabilidade ou pelo ENADE, por exemplo (BARRON, 2017; FRANKENBERGER; AMARANTE; VIEIRA, 2017; MOK; CHAN, 2008). Mas, essa ocorrência não pode ser citada como um contraponto justamente pelo fato de que a busca por experiências é algo pessoal de cada docente e IES, os caminhos apenas sugestões para esse propósito.

A pressão advinda da influência de IES legitimadas ficou evidente como a mais condizente com a pressão mimética, além de ter a maior correlação, ela infere diretamente em três práticas: “EDS e avaliação”, “Estratégias e métodos de ensino” e “EDS e materiais de aprendizagem”. Tais práticas estão diretamente ligadas as IES

legitimadas pois os dados demonstram que os docentes buscam materiais, experiências e práticas externas para atuar justamente nesses pontos.

Essa inferência traz estímulos que resultam em mudanças de práticas tradicionais que podem ser respondidas com as incertezas sobre o ensino de DS que as fazem buscar por legitimidade social. Esses desafios do DS são apresentados por Wijethilake, Munir e Appuhami (2017) e de fato se solidificam quando é apresentado as vias em que os docentes, e as IES, apoiam-se em outras instituições legitimadas, para adquirir a sua própria legitimidade no âmbito da EDS.

A pressão das IES legitimadas não se atém somente nos materiais de ensino, mas no relacionamento que os estudantes e os professores adquirem em intercâmbios com outras IES. O primeiro corrobora com o fato de que a aprendizagem pessoal e o contato multicultural pode afetar no desenvolvimento do estudante no ensino voltado para o DS (CANIGLIA et al., 2017). O segundo liga-se ao fato do papel do docente que pode ser enquadrado como um empreendedor institucional (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002).

A interpretação do empreendedor institucional se deu pelo fato demonstrado em que os docentes atuam como agentes de legitimidade. Os trabalhos de Barber et al., (2014) e Dacin, Goodstein e Scott (2002) apontam justamente essa ação. Foi identificado que os anseios condizem com as propostas que os docentes realizam e pretendem realizar em suas IES, utilizando-as como a oportunidade de perpassar o seu conhecimento e mudar práticas aonde os mesmos lecionam, sendo então interpretados como empreendedores institucionais em prol da EDS.

Sobre as pressões miméticas, observa-se novamente o papel das acreditadoras, entretanto de outra forma, dessa vez estimulando o mimetismo entre as IES e os seus ingressantes. Participar das creditações, ou mesmo apenas submeter-se a esse procedimento, poderá fazer com que as IES busquem novos conhecimentos em outras instituições que já pertencem a esse grupo, sendo assim, resultando em parcerias, novas pesquisas, intercâmbio e eventos acadêmicos em conjunto. Isso faz com que as pressões das acreditadoras se relacionem com a pressão mimética, apesar de não ser de fato uma pressão mimética. As acreditadoras se tornam apenas uma via para que ocorram as pressões miméticas.

A pesquisa de Barber et al. (2014) evidencia os esforços das creditações e programas, tais como AACSB e PRME para a promoção de EDS mas relata o atraso dos cursos de Administração para a incorporação do tema. Assim como o trabalho de

Srivastava (2014) que também evidencia que o AACSB é um importante instrumento de difusão da temática.

Sendo assim, os dados corroboram com o que fora apresentado e demonstra que mesmo as IES que se dizem engajada com o tema ainda não apresentam o DS de forma integrada. Desse modo, enfatiza-se assim como Barber et al. (2014), que é necessário a presença atuante e de maneira mais radical, pois as alternativas incrementais não estão sendo suficientes. Essa pressão infere justamente nas práticas de Integração de EDS no currículo e EDS e escolas sustentáveis, justamente por estar presentes nesses pontos.

Assim como no trabalho de Doherty, Meehan e Richards (2015) constatou-se pressões miméticas advindas do mercado são aquelas que estimulam as IES a buscarem e modernizarem as suas práticas relacionadas ao DS. Observa-se na fala dos docentes das IES privadas uma maior concordância sobre esse tema, entende-se que essas estão muito mais propensas a atuações do mercado e estão diretamente ligadas com eles. As IES públicas partem muito mais do sujeito e do seu anseio de pesquisa para relacioná-las ao ensino.

Novamente, nos resultados sugeriu-se que poderia haver outras pressões miméticas que não ficaram tão evidentes nas análises. Esse fato se deu pela ligação da pressão mimética com as práticas de “Integração de EDS no currículo” e “EDS e escolas sustentáveis”, que não apontaram ligação direta entre as pressões derivadas da pressão mimética. Com essas categorias houve somente a influência das pressões das acreditadoras em tais práticas, que não é de fato uma pressão mimética.

A replicação da oferta dos concorrentes, apesar de ser uma pressão mimética evidenciada, não afetou significativamente nenhuma das pressões. Esse fato pode ser interpretado que não há uma pressão tão significativa por parte dos interessados que poderia afetar em mudanças efetivas nas práticas da IES. Portanto explica-se que as pressões dos concorrentes pode ser incorporada pela figura do próprio empreendedor institucional (BARBER et al., 2014) ou por meio dos próprios programas e creditações, que refletem a lógica do mercado (ALVES; NASCIMENTO, 2018).

Conclui-se que as pressões miméticas são atuantes e impactam em basicamente todas as práticas, exceto na “EDS e educação de professores”. Apesar do mapeamento da incidência, ainda há fatos que podem ser explorados nas práticas que não tem ligação direta entre outras pressões miméticas, tal como se explicar como

a concorrência entre IES afeta as práticas de EDS e o papel das acreditadoras no mimetismo.

5.3 ANÁLISE DAS PRESSÕES NORMATIVAS NAS PRÁTICAS DE EDS

As pressões normativas foram reveladas como atuantes para as práticas de EDS nos cursos de Administração. Sendo uma pressão institucional com a mais significativa incidência nas práticas de EDS.

Cabe ressaltar que a pressão normativa, apesar da sua grande correlação entre os códigos, se apresenta diretamente ligada a apenas três práticas de EDS: “Estratégias e métodos de ensino”, “EDS e escolas sustentáveis” e “Integração de EDS no currículo”.

Nota-se novamente a figura da pressão das acreditadoras e certificadoras, que apesar de ser uma pressão normativa, também se relacionou com as outras pressão institucionais, assim como já apontado por Chedrawi, Howayeck e Tarhini (2019). Essa pressão infere diretamente na “Integração de EDS no currículo” e “Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem”.

Assim como os trabalhos de Srivastava (2014), que já evidenciava uma importância da AACSB para a inclusão da EDS nos currículos dos cursos de Administração, e de Sengupta, Blessinger e Yamin (2020) que apontam no papel das creditações na insistência em transmitir uma educação focada na EDS, os dados analisados complementam o que já foram apresentados anteriormente.

De fato a pressão que as acreditadoras exercem nos professores e nas IES refletem uma pressão normativa que incide nas práticas de EDS postas dentro e fora de sala de aula. A participação desses programas reflete diretamente nos acordos de dupla diplomação das IES e relacionamentos de intercâmbio, sendo assim as IES acreditam que é determinante participar dessas creditações.

Diferentemente do que já apresentado sobre as creditações relacionadas as outras pressões, ela exerce uma pressão normativa para que as IES se adequem aos propostos relacionados a EDS, movimentando toda uma cadeia de práticas e documentação do que já era realizado por essas entidades, estimulando uma padronização entre IES (BOJE, 2018).

Wilson e Mckiernan (2011) apontam esse tipo de pressão normativa como fontes de conformidade em que as organizações mudam suas estruturas e processos

para se alinharem as expectativas prescritas pelas creditações. Isso foi de fato evidenciado, entretanto, não interfere na racionalidade organizacional, como também apontado pelos autores, sendo que diversas vezes o montante de práticas realizadas se sobressai ao que fora cobrado pelas creditações. Observa-se que essa pressão normativa é entendida como um ponto de partida para a mudança institucional em prol do DS.

A pressão advinda do mercado também emerge substancialmente nos cursos de Administração. Compreende-se que o estudo desse fenômeno está diretamente ligado ao que leciona nos cursos de Administração, sendo essa uma pressão esperada, que justamente infere na prática de Integração de EDS no currículo e na EDS e educação de professor.

O trabalho de Müller-Christ et al. (2014) já evidenciava o mercado como um dos principais *stakeholders* interessados para a incorporação de EDS nos cursos de Administração. Sumner (2008) aponta que o mercado externo pode desestimular a inclusão a incorporação de uma EDS devido a sua natureza exploratória e acumulativa.

Nesse momento dialoga-se com um paradoxo, em que o DS não é viável em uma ótica capitalista de crescimento contínuo e acúmulo de capital. Vizeu, Meneghetti e Seifert (2012) iniciam essa discussão concluindo a chamada para uma abordagem transformadora para assuntos do DS.

Entende-se que mesmo existindo a pressão do mercado para a inclusão da EDS nas IES, que atualmente é uma pressão normativa muito forte, compreende-se que essa ação tende a ser desestimulada pelos próprios atores ao decorrer do tempo. Entretanto, o recorte temporal no qual os dados estão submetidos condizem que a pressão do mercado é atualmente uma pressão normativa significativa para que a temática seja colocada em pauta nos currículos e na educação para os professores, mas as suas contradições não podem deixar de serem mencionadas.

Wang, Li e Qi (2020) expõe que a pressão do mercado, é necessária para a implementação de práticas sustentáveis no seu próprio campo institucional. Ela influencia o próprio mercado a mudarem as suas práticas, interferindo diretamente nele mesmo e em toda a concorrência.

No contexto de IES não há como se esperar o mesmo comportamento, visto que o produto resultante que é almejada por essa pressão é diferente. Nesse sentido, a pressão do mercado atuando no próprio mercado resulta na busca por diferenciação

e vantagem competitiva (WANG; LI; QI, 2020). O atual contexto almeja líderes competentes e comprometidos a enfrentarem os atuais desafios do DS e implementar essas competências em práticas reais, de fato (BARBER et al., 2014; DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015).

As pressões normativas dos estudantes é outra força relativamente considerável encontrada nas evidências desse estudo. Tais forças inferem diretamente nas mesmas categorias práticas que a pressão normativa. Mas destaca-se a ligação direta dessa pressão com a categoria de prática de “EDS e materiais de aprendizagem”.

O documento da UNESCO (2010) em nenhum momento evidencia a pressão dos estudantes com essa categoria de prática. De maneira inversa, ela propõe estímulos presentes apenas na expectativa “*top-down*”, por gestores e professores, não apontando que essa prática poderá ser influenciada pelo caminho inverso. Nesse sentido os dados ajudam a incorporar mais conceitos para que haja uma maior abrangência para com essa categoria de prática.

Em contrapartida, Holgaard et al. (2016) já apontava os estudantes dos cursos de Administração como atores centrais para a promoção da EDS. Em determinado momento os autores questionam até que ponto esses atores são responsáveis pela conjuntura das formação das disciplinas. Nesse sentido, os dados demonstram que a pressão se vincula a inclusão da temática no currículo, apontando um direcionamento que não havia se consolidado de fato.

Alguns trabalhos colocam os estudantes como apenas personagens suscetíveis aos anseios das IES em pautar a temática, sendo o produto final em meio ao processo da EDS (ESCRIG-OLMEDO et al., 2017; MUSTAȚĂ et al., 2013; VAN DAM-MIERAS et al., 2008). Esse posicionamento é justamente contraposto, tendo em vista que a implementação pode partir significativamente por parte do estudantes que estão engajados na solidificação da EDS (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; SUMNER, 2008). Os dados apresentam os estudantes como atores organizados, questionadores e com propósito em formar grupos especializados com a finalidade de tornar o local em que se insere, uma IES mais sustentável (CARDONA; PARDO; COSCOLLAR, 2020).

Assim como a pressão anterior, a sociedade também pode aparecer como uma pressão normativa que anseia a implementação da EDS por parte das IES. Impactando assim como a pressão normativa nas categorias de práticas de

“integração de EDS no currículo” e “EDS e escolas sustentáveis”. Entretanto se difere por justamente estar atrelada a categoria de prática de “EDS e educação de professores”.

A sociedade é vista na literatura como aquela que será impactada pela implementação da EDS em meios acadêmicos. Alghamdi (2020) coloca a sociedade como altamente influenciada pelas práticas acometidos no ensino superior, assim como Barth et al. (2007) que evidencia a EDS como um importante papel para a construção de uma sociedade responsável e Shulla et al. (2020) que aponta ela como uma dos *stakeholders* mais interessados para a implementação do tema.

Tais fatores foram evidenciados nos dados coletados, justamente pelos atores saberem que há esse anseio da sociedade para a implementação de práticas direcionadas para o EDS. Isso faz com a IES desenvolva trabalhos, parcerias e projetos para o ambiente ao qual ela se insere. A sociedade pode ser impactada como um todo por meio desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema. Mas ficou mais evidente a importância que as IES se colocam para o desenvolvimento da sua comunidade local para esses assuntos.

Corroborar com a evidência de que a pressão da sociedade para a mudança de práticas tradicionais poderá ocorrer por meio de uma pressão normativa, no qual busca-se e anseia para que os futuros gestores se tornem mais responsáveis com os assuntos relacionados a temática (DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; MÜLLER-CHRIST et al., 2014; SUMNER, 2008).

A pressão da educação formal emerge dos dados apresentados por não ter sido evidenciado na literatura relacionada as pressões normativas com práticas de EDS. Não pode se dizer que é um assunto novo, Dimaggio e Powell (1983) evidenciariam como essas relações entre IES e mercado de trabalho ocorriam e como o estudante formado por essas instituições poderiam influenciar a sua organização devido as pressões normativas de onde ele obteve a sua formação.

Os anseios pelo DS são apresentados de forma significativa por meio do interesse de parte dos alunos, que buscam ser “profissionais verdes”. Esse desafio reflete no engajamento dos professores com novas abordagens de ensino para trazer em pauta temas de interesse para esse novo público (DROLET et al., 2015). Entende-se que apesar de existente, ainda não é considerada uma pressão muito atuante, por isso pouco representativa em estudos anteriores.

Observa-se uma dificuldade de se evidenciar tal fenômeno por justamente o rompimento do vínculo dos estudantes com as IES após o seu ingresso ao mercado de trabalho. Tanto que tal pressão se relaciona apenas com a prática de “EDS e materiais de aprendizagem” por justamente serem fontes de estudos dos docentes para ingressar a temática em sala de aula.

Desse modo, se apresenta a pressão dos professores que emerge como uma pressão normativa no qual eles são fortes fontes de mudança institucional para a mudança das práticas tradicionais. Trabalhos anteriores vinculam o papel importante que esses atores possuem para a inserção da temática no ambiente de ensino (MANASIA; IANOS; CHICIOREANU, 2020; KURUCZ; COLBERT; MARCUS, 2014) e o documento da UNESCO (2010) também chama a atenção para os docentes na questão de treinamento e aperfeiçoamento, entretanto essa pressão se vincula diretamente com a prática de “Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem”.

Figueiró e Raufflet (2015) já evidenciam a vinculação da temática do assunto por parte dos professores e apresentam esse engajamento por parte deles, relatando que há pouco interesse na formação desses profissionais para tratarem sobre o tema. Os dados coletados confirmam e enriquecem essa evidência.

Dessa forma, apresenta-se na figura dos professores o anseio de fomentar o debate e estimular o aprendizado entre outros professores. Fazer com que os seus pares, que não são vinculados ao tema, expandam o conhecimento, fornecendo ferramentas de ensino para que haja essa inclusão. Esse comportamento não foi evidenciado de forma significativa na literatura e os dados coletados mostram o crescimento desse comportamento por parte dos componentes.

Por último, a pressão dos journals emerge como uma oportunidade em questão de fomentação da temática. ADOMßENT et al. (2014) argumenta que o desenvolvimento da temática foi responsável por diversas edições especiais de revistas renomadas para assuntos do DS, mas aponta como uma causa e não como uma pressão. Os dados apresentam o caminho inverso dessa afirmação.

Os estudos de Hallinger e Chatpinyakoop (2019) e Ávila et al. (2018) já destacavam um significativo crescimento de estudos relacionado a EDS na última década. Tais pontos corroboram para que, de fato, essa pressão seja posta como uma pressão atuante para o crescimento da temática em pesquisa e na sala de aula.

Observada pelo caminho inverso e como esses journals podem impactar no ensino, há uma parte estimulada em que se o docente se desenvolve e anseia colocar

a sua pesquisa em sala de aula e, por esse motivo, há uma ligação entre essa pressão e a prática de “integração de EDS no currículo”.

Desse modo, buscou-se compreender como as pressões normativas impactam nas práticas de EDS e como os dados recolhidos no campo se postam perante as evidências que anteriormente já foram apresentadas.

5.4 MODELO TEÓRICO-EMPÍRICO DAS PRESSÕES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS DE EDS

De maneira geral, o estudo trouxe que as pressões coercitivas são as mais ausentes nas evidências encontradas. Com isso é revelada a importância de sobressair uma atenção nesse segmento. Fato consolidado que a atuação do governo para as práticas não é algo significativo como pressão institucional mas, em contrapartida, essa ausência não é sempre interpretada como algo negativo por parte das evidências.

As pressões miméticas foram as mais atuantes no sentido de impactar nas práticas de EDS. Apontou-se diversas situações em que elas estavam presentes, mas mais significativa por meio de IES legitimadas, que são colocadas como referência no campo institucional sobre a incorporação de práticas de EDS.

A legitimidade (SUCHMAN, 1995) fora evidenciada como um fator correspondente que levam as instituições a buscar essa prática em outras instituições, bem como utiliza-las para se sobressaírem no campo, tanto como respostas para a própria IES ou como respostas para os *stakeholders*.

Nesse sentido é apresentado a figura do empreendedor institucional, atuando como atores de legitimidade (BARBER et al., 2014; DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002) que na figura dos docentes se consolidam como um principal agente transformador para que haja a incorporação das práticas de EDS nas IES aos quais eles se inserem.

Sendo assim, a pressão normativa foi a que mais obteve incidência, entretanto apenas relacionada a três práticas de EDS. Desse modo, demonstrou-se que as pressões derivadas da pressão normativa incidiam em todas as práticas, evidenciando uma oportunidade de compreender o dinamismo entre as pressões.

A análise da pressão normativa permitiu apresentar três pressões que estavam ausente da literatura, as pressões da educação formal, dos professores e dos journals.

Ressalta-se a figura dos programas em prol do DS e creditações (PRME, AACSB e EQUIS) que apesar de serem de natureza normativa, possuem relações próximas com as pressões coercitivas e miméticas.

Interpretou-se que a não participação desses programas pode resultar em situações punitivas que priva as IES de acordos de intercâmbio, dupla diplomação, entre outros (coercitiva). Esses programas também dão a oportunidade de uma maior conectividade para as IES conheçam e coloquem em prática as ações em prol do DS que estão ocorrendo internacionalmente (mimética). Novamente esses programas exigem das IES práticas relacionadas ao DS, bem como a sua implementação dentro e fora da sala de aula com o envolvimento da sociedade e dos discentes, incentivando novas práticas de EDS (normativa).

Para sintetizar o estudo, elaborou-se a FIGURA 6 em que é demonstrado como de fato as pressões institucionais e as pressões que a elas se vinculam impactam as práticas de EDS. As informações anteriormente citadas também podem ser observadas nas figuras de intensidade entre as pressões com as práticas.

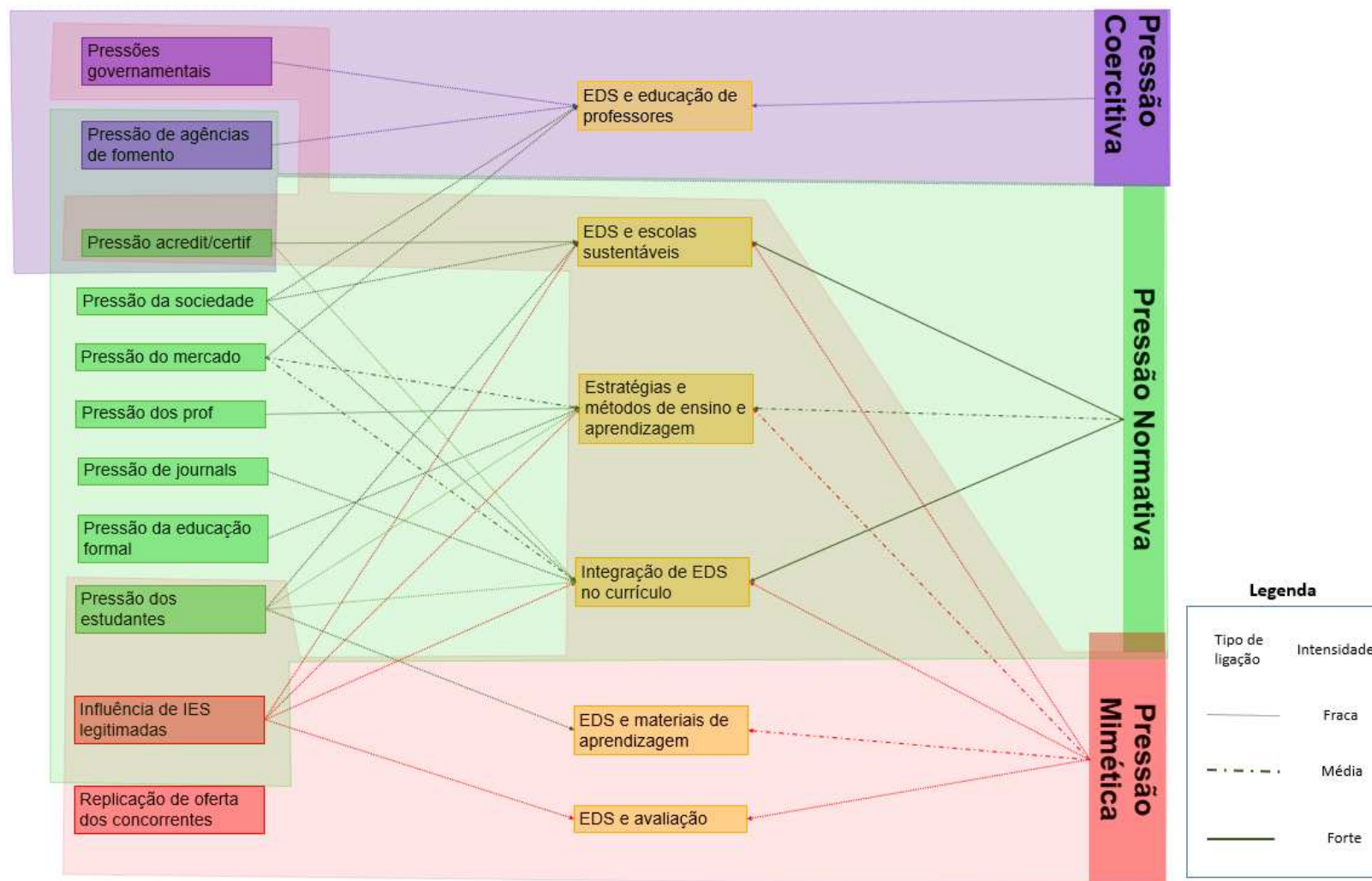
Para compor a figura, a ligação de pressão com as categorias de práticas, utilizou-se o mesmo critério apresentado na FIGURA 5, ou seja, ligações superiores ao coeficiente de 0,02. Foram interpretadas como: (i) ligações fracas: com correlação entre 0,02 e 0,04; (ii) ligações médias: com correlação entre 0,04 e 0,06 e; (iii) ligações fortes: aqueles com correlações acima de 0,07.

Cada pressão corresponde a uma pressão institucional, e a área que elas recaem nas pressões as quais elas se ligam mostra a incidências nas práticas de EDS. As ligações das pressões com as práticas de EDS estão apresentadas na FIGURA 6.

Ressalta-se que apesar da pressão mimética possuir a maior influência nas práticas de EDS, é na pressão normativa que ocorre as ligações mais fortes, demonstrando que essa é a pressão mais significativa para a implementação das EDS.

Desse modo, conclui-se que após a análise de como das pressões nas práticas de EDS, o último objetivo geral do presente estudo foi concluído.

FIGURA 6 - REDE FINAL DE LIGAÇÕES ENTRE AS PRESSÕES INSTITUCIONAIS E AS PRÁTICAS DE EDS



Fonte: O Autor (2020)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou fomentar o debate acerca da temática de EDS e trazer conceitos da teoria institucional, mais precisamente as pressões institucionais de Dimaggio e Powell (1983): coercitivas, miméticas e normativas, afim de compreender como de fato elas se comportam na implementação de EDS nos cursos de Administração.

Inicialmente, após a coleta de dados, procurou-se compreender como de fato ocorrem as práticas de EDS nos cursos de Administração nas IES estudadas. Esse primeiro objetivo específico foi compreendido a partir da correlação entre códigos descritivos com as práticas de EDS postas pela UNESCO (2010). Tal etapa clarificou os passos para que o segundo objetivo específico fosse alcançado.

O segundo objetivo específico propôs a identificar quais as pressões institucionais estão relacionadas com as práticas de EDS nas IES estudadas. A análise foi realizada por meio de interpretação dos dados coletados em documentos e entrevistas. Resultou em uma rede de pressões que demonstrava, tanto os códigos quanto como eles incidem nas práticas de EDS.

Por fim foi proposto uma análise de como essas pressões institucionais impactam a adoção de práticas de EDS. O objetivo geral foi alcançado por meio da discussão da literatura que fora levantada no estudo, alguns pontos relevantes foram apontados nesse sentido, bem como a apresentação da rede com a incidência e força das ligações entre as pressões e as práticas de EDS.

Para a literatura, o estudo buscou responder a chamados que apontavam a ausência da teoria institucional em assuntos referentes ao DS e mais especificamente, a EDS. Além disso, buscou-se agregar maiores conhecimentos de como as pressões externas desencadeiam mudanças institucionais, com foco nas práticas de EDS nos cursos de Administração.

Alguns resultados divergem com a literatura e por isso merecem uma maior atenção. Cita-se as pressões coercitivas se apresentando como a pressão mais ausente, o papel das acreditadoras com comportamento compatível com as três pressões e o comportamento *bottom-up* das pressões para a implementação das práticas de EDS.

Tais contribuições que foram apresentadas pretendem auxiliar para uma maior aproximação da teoria institucional com assuntos do DS, bem como interpretar

a ótica teórica estudada relacionando-as com EDS nos cursos de Administração, respondendo assim aos chamados de estudos anteriores (BANSAL, 2005; DADDI et al., 2018; DOHERTY; MEEHAN; RICHARDS, 2015; LOZANO et al., 2015; MELLES, 2019).

Não há como afirmar de maneira conclusiva que somente as pressões institucionais são responsáveis para a implementação de prática de EDS nos cursos de Administração. Entretanto é um esforço necessário para entender o campo institucional ao qual as IES estão inseridas e o que infere para que se engajem com a temática.

Do mesmo modo, não há como afirmar de maneira conclusiva que se as práticas de EDS forem adotadas nos cursos de Administração haverá uma definitiva mudança em prol do DS, pois tal atitude poderá revelar comportamentos relacionados ao *decoupling* (CAPRAR; NEVILLE, 2012). Porém, tal esforço se faz necessário para que haja um debate inicial sobre o tema, incentivando a comunidade universitária a um maior engajamento sobre o mesmo.

Como contribuição prática o estudo pretendeu desenvolver o debate para elucidar os caminhos do desenvolvimento da ODS 4 – Educação de qualidade (ONU, 2015) principalmente voltados aos cursos de Administração. Mapear as práticas de EDS e aplica-las aos cursos de Administração, contribui para que os gestores escolares, professores e demais interessados no tema, possam de fato compreender as pressões ao qual a EDS está submetida e analisar os melhores para a implementação dessas práticas.

Mediante ao presente contexto, o estudo também pretende conscientizar os gestores e coordenadores dos cursos de Administração. Conforme apresentado por Zutshi et al. (2019), é a partir deles que estão concentradas as maiores resistências a mudanças e são eles os principais responsáveis para que as práticas de EDS possam ser desenvolvidas nas IES. Sendo assim, se os cargos de relevância entenderem melhor as pressões institucionais as quais eles estão submetidos, tal ação poderá refletir em uma motivação e engajamento da IES para que, enfim, a EDS possa ser posta em prática.

Desse modo, estimula-se a fomentação do debate, bem como auxiliar os interessados a traçarem estratégias de implementação que futuramente possa desencadear mudanças em prol de uma sociedade mais responsável, recaindo assim na contribuição social.

Assim como a idealização da ODS, a contribuição social não é momentânea. Pretende-se, com a implementação gradativa da EDS nos cursos de Administração, a geração de uma cultura respeitosa em prol do DS (DIDHAM, 2018). Fazendo com que as práticas tradicionais sejam repensadas e levando a incorporação de uma nova holística aos cursos de Administração.

Após a apresentação das contribuições pretendidas por esse estudo, o próximo tópico tratará das limitações do estudo e de indicação de pesquisas futuras obtidas com as análises.

6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PESQUISAS FUTURAS

A presente pesquisa não é isenta de limitações. Os dados foram coletados observando o curso de Administração, sendo assim, esse estudo não pretende ter o caráter generalista para todos os cursos do ensino superior. Desse modo, se apresenta a primeira sugestão de pesquisa futura, para que haja a replicação do método e os dados com outros cursos sejam comparados.

Ressalta-se que há limitações quanto a localidade do estudo, trazendo resultados nacionais focados na região sul e sudeste. A replicação de maior abrangência nacional e internacional se faz necessária para que novas pressões institucionais possam ser explorados e aprofundados.

De modo geral, pretendeu-se estimular o debate e encontrar novas pressões, bem como entender as práticas e como elas são realizadas, portanto, abre espaço para que novas pesquisas baseadas nesse estudo sejam realizadas.

Nesse sentido, destaca-se que mesmo com a baixa incidência na influência coercitiva para a implementação da EDS nos cursos de Administração, ainda há muita prática que estão sendo realizadas. Mas tal ação reflete no questionamento de que se as pressões coercitivas fossem mais fortes, a atuação de uma EDS não poderia estar mais presente? Ou se justamente essa pressão coercitiva ausente permite aos docentes uma maior liberdade para atuar em prol do DS? Nesse sentido propõe-se uma pesquisa futura que investigue com profundidade: “qual o papel do governo e seus órgãos em uma educação para ao desenvolvimento sustentável”.

O estudo também dá margem para um maior aprofundamento nas pressões miméticas que se correlacionam com as práticas de “Integração de EDS no currículo” e “EDS e escolas sustentáveis”. Os dados apresentam que há ligação entre temas,

mas não o bastante para que se emergisse alguma nova pressão. Desse modo sugere-se uma pesquisa em profundidade que busque compreender as fontes da inclusão do DS nos currículos dos cursos de Administração e as práticas sustentáveis das IES.

Partindo das pressões advindas das pressões normativas que emergiram a partir dos dados coletados no campo, se sugere um maior aprofundamento. Para as pressões da educação formal, recomenda-se a explorar a atuação dos estudantes no mercado de trabalho após se formar em uma IES legitimada por suas práticas de ensino voltada a EDS. Sobre a pressão dos professores, recomenda-se a uma pesquisa qualitativa de profundidade entre membros do curso de Administração, principalmente onde essa temática não é institucionalizada, para que se compreenda a movimentação dos professores engajados com a temática com os que não são. Sobre as pressões de *journals*, recomenda-se um estudo qualitativo que busque um cruzamento entre os projetos de pesquisa dos professores com os periódicos em que eles estão publicando, para que se busque entender a importância que essa motivação trouxe para o docente aplicar a temática em sala de aula.

De maneira geral, também se recomenda o estudo das práticas de EDS nos cursos de Administração, tal como por meio da teoria do *stakeholder* (FREEMAN, 1983), com a finalidade de entender quem são os maiores interessados na EDS nos cursos de Administração e bem como a IES poderão retornar a esses interessados.

A própria teoria institucional auxiliaria a elucidar algumas questões que ainda necessitam de uma exploração mais aprofundada. Entender em profundidade a figura do empreendedor institucional (DACIN; GOODSTEIN; SCOTT, 2002) e como ele orienta a IES para a inclusão de práticas de EDS. Por outra ótica, compreender a legitimidade (SUCHMAN, 1995) das IES que possuem uma cultura de EDS e o anseio das outras IES para incorporar essa prática.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Introdução à ABNT NBR ISO 14001:2015**. São Paulo: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br/publicacoes2/category/146-abnt-nbr-iso-14001>>.
- ADOMSSSENT, M. et al. Emerging areas in research on higher education for sustainable development e management education , sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 1–7, 2014.
- AGUIAR, A. C. P. et al. Formação Integrada para Sustentabilidade: impactos e caminhos para transformação. **RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, v. 7, n. 3, p. 161–176, 2016.
- ALGHAMDI, N. Sustainability Reporting in Higher Education Institutions: What, Why, and How. In: FILHO, W. L.; BRITO, P. R. B. DE; FRANKENBERGER, F. (Eds.). **Sustainability Reporting in Higher Education Institutions**. 1. ed. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland, 2020. p. 975–989.
- ALI, H.; BIRLEY, S. Integrating deductive and inductive approaches in a study of new ventures and customer perceived risk. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 2, n. 2, p. 103–110, 1999.
- ALVES, N. B.; NASCIMENTO, L. F. M. DO. **De onde vem esse currículo? A educação sustentável nos cursos de administraçãoOrganizações e Sustentabilidade**, 2018.
- AMRAN, A. et al. Development of MBA with specialisation in sustainable development The experience of Universiti Sains Malaysia. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 260–273, 2010.
- ÁVILA, L. V. et al. Sustainability and education for sustainability : An analysis of publications from the last decade. **The Journal of Environmental Management**, v. 27, n. 3, p. 107–118, 2018.
- BANSAL, P. Evolving sustainably: A longitudinal study of corporate sustainable development. **Strategic Management Journal**, v. 26, n. 3, p. 197–218, 2005.
- BARBER, N. A. et al. Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 15, n. 4, p. 473–493, 2014.
- BARRON, G. R. S. The Berlin Principles on Ranking Higher Education Institutions : limitations , legitimacy , and value conflict. **Higher Education**, v. 73, n. 2, p. 317–333, 2017.
- BARTH, M. et al. Developing key competencies for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 416–430, 2007.
- BASCOPE, M.; PERASSO, P.; REISS, K. Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage : Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. **Sustainability**, v. 11, n. 3, p. 2–16, 2019.
- BCORP. **About Us**. Disponível em: <<https://bcorporation.net/about-b-corps>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological, Methods & Research**, v. 10, n. 2, p. 141–163, 1981.

BOJE, D. M. Risky Deleuzian Double Spiral-Antennarratives and Sensemaking of Academic Capitalism. In: GEPHART JR., R. P.; MILLER, C. C.; HELGESSON, K. S. (Eds.). . **Routledge Companion to Risk, Crisis and Emergency Management**. 1. ed. [s.l.] Routledge Taylor & Francis Group, 2018. p. 1–35.

BOXENBAUM, E.; JONSSON, S. Isomorphism, Diffusion and Decoupling: Concept Evolution and Theoretical Challenges. In: GREENWOOD, R. et al. (Eds.). . **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2014. p. 1049.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988** Brasília, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. **LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999 - Política Nacional de Educação Ambiental** Brasília, 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>

BRASIL. **DECRETO Nº 4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002 - Política Nacional de Educação Ambiental** Brasília, 2002. Disponível em: <DECRETO Nº 4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002>

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação - PNE** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>

BRUNNQUELL, C.; BRUNSTEIN, J.; JAIME, P. Education for sustainability , critical reflection and transformative learning : professors ' experiences in Brazilian administration courses Janette Brunstein. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 9, n. 3, p. 321–342, 2015.

BUTT, L.; MORE, E.; AVERY, G. C. Studies in Higher Education The myth of the ' green student ': student involvement in Australian university sustainability programmes. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 5, p. 786–804, 2014.

CALDER, W.; CLUGSTON, R. M. International Efforts To Promote Higher Education for Sustainable Development. **Planning for Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 34–48, 2003.

CANIGLIA, G. et al. Transnational collaboration for sustainability in higher education: Lessons from a systematic review. **Journal of Cleaner Production**, v. 168, p. 764–779, 2017.

CARDONA, L. M.; PARDO, M.; COSCOLLAR, À. D. The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. **International Journal of Research in Education and Science**, v. 6, n. 1, p. 61–73, 2020.

CEBRÍAN, G.; GRACE, M.; HUMPHRIS, D. Academic staff engagement in education for sustainable development. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 79–86, 2015.

CHATELAIN-PONROY, S.; MORIN-DELERM, S. Adoption of sustainable development reporting by universities: An analysis of French first-time reporters. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 29, n. 5, p. 887–918, 2016.

CHATZIFOTIOU, A. Environmental education , national curriculum and

primary school teachers . Findings of a research study in England and possible implications upon education for sustainable development. **The Curriculum Journal**, v. 17, n. 4, p. 367–381, 2006.

CHEDRAWI, C.; HOWAYECK, P.; TARHINI, A. CSR and legitimacy in higher education accreditation programs, an isomorphic approach of Lebanese business schools. **Quality Assurance in Education**, v. 27, n. 1, p. 70–81, 2019.

COOPER, S.; PARKES, C.; BLEWITT, J. Can accreditation help a leopard change its spots?: Social accountability and stakeholder engagement in business schools. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 27, n. 2, p. 234–258, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3rd. ed. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2010.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 5th. ed. [s.l.] SAGE publications, 2018.

DACIN, M. T.; GOODSTEIN, J.; SCOTT, W. R. Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum. **The Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, p. 43–56, 2002.

DADDI, T. et al. A Systematic Review of the Use of Organization and Management Theories in Climate Change Studies. **Business Strategy and the Environment**, v. 27, n. 4, p. 456–474, 2018.

DADDI, T. et al. The influence of institutional pressures on climate mitigation and adaptation strategies. **Journal of Cleaner Production**, v. 244, p. 1–9, 2020.

DERRICK, S. Time and Sustainability Metrics in Higher Education. In: FILHO, S. C. et al. (Eds.). **Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions**. London: Springer, Cham, 2013. p. 47–63.

DIDHAM, R. J. Education for sustainable development and the SDGs: Learning to act, learning to achieve. UNESCO GAP on ESD policy brief. **Advancing ESD Policy**, 2018.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147–160, 1983.

DOHERTY, B.; MEEHAN, J.; RICHARDS, A. The business case and barriers for responsible management education in business schools. **Journal of Management Development**, v. 34, n. 1, p. 34–60, 2015.

DOS SANTOS, A. D.; STRADA, F.; BOTTINO, A. Approaching Sustainability Learning Via Digital Serious Games. **IEEE Transactions On Learning Technologies**, v. 12, n. 3, p. 303–320, 2019.

DOVERS, S. R. Sustainability : Demands on Policy. **Journal of Public Policy**, v. 16, n. 3, p. 303–318, 1997.

DREHER, M. T.; SEVEGNANI, L. Descobrir o valor em aprender sobre Sustentabilidade : Um caso de ensino no programa stricto sensu em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 4, p. 805–823, 2012.

DROLET, J. et al. Social Work and Sustainable Social Development : Teaching and Learning Strategies for ‘ Green Social Work ’ Curriculum Social Work and Sustainable Social Development : Teaching and Learning Strategies for ‘ Green Social Work ’ Curriculum. **Social Work Education**, v. 34, n. 5, p. 528–543, 2015.

DUBEY, R. et al. Examining the effect of external pressures and organizational culture on shaping performance measurement systems (PMS) for sustainability benchmarking: Some empirical findings. **International Journal of**

Production Economics, v. 193, p. 63–76, 2017.

DUMITRU, V. F. et al. Pressure and Isomorphism in Business Education.

Amfiteatru Economic, v. 16, n. 37, p. 784–799, 2014.

EBAPE/FGV. **Sharing information on progressEBAPE**. Rio de Janeiro: [s.n.]. Disponível em:

<https://www.ul.ie/business/sites/default/files/files/KBS_SIP2018_web.pdf>.

ESCRIG-OLMEDO, E. et al. Fostering the Professionalization of Business Students Through Education for Sustainable Development at University. In: FILHO, W. L. et al. (Eds.). **Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education**. World Sust ed. Hamburg: Springer, Cham, 2017. p. 53–68.

FAHAM, E. et al. Technological Forecasting & Social Change Using system dynamics to develop education for sustainable development in higher education with the emphasis on the sustainability competencies of students. **Technological Forecasting & Social Change**, v. 123, p. 307–326, 2017.

FEA-RP/USP. **SHARING INFORMATION ON PROGRESS (SIP) REPORT 2016 / 2018**. Ribeirão Preto: [s.n.].

FEA/USP. **PRME SHARING INFORMATION ON PROGRESS - REPORT 2018-2019**. SÃO PAULO: [s.n.].

FIA. **Relatório SIP Faculdade FIA de Administração e Negócios**. São Paulo: [s.n.].

FIGUEIRÓ, P. S.; RAUFFLET, E. Sustainability in higher education : a systematic review with focus on management education. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, n. 1, p. 22–33, 2015.

FRANKENBERGER, F.; AMARANTE, J. G. M. C. DA C.; VIEIRA, A. M. D. P. Sustentabilidade no Curso de Administração: Ensino é refletido no ENADE? **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2017.

FRIESE, S. **ATLAS.ti 8 Windows Guia Rápido**. Berlin: [s.n.].

GADOTTI, M. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT What we need to learn to save the planet? **Cartadelatierra.Org**, n. 1988, p. 1–33, 2008.

GAO-ZELLER, X. et al. Driving Mechanism of CSR Strategy in Chinese Construction Companies based on Neo-Institutional Theory. **KSCE Journal of Civil Engineering**, v. 23, n. 5, p. 1939–1951, 2019.

GAUTHIER, J. Institutional Theory and Corporate Sustainability : Determinant Versus Interactive Approaches Institutional Theory and Corporate Sustainability : Determinant Versus Interactive Approaches. **Organisation Management Journal**, v. 10, n. 2, p. 86–96, 2013.

GLOVER, J. L. et al. An Institutional Theory perspective on sustainable practices across the dairy supply chain. **Intern. Journal of Production Economics**, v. 152, p. 102–111, 2014.

GODEMANN, J.; HERZIG, C.; MOON, J. Integrating sustainability into Business schools : evidence from United Nations Principles for Responsible Management Education (UNPRME) Sharing of Information in Progress (SIP) rep ... Enhancing education for sustainable development in Business and M. In: ATFIELD, R.; KEMP, P. (Eds.). **Enhancing education for sustainable development in Business and Management, Hospitality, Leisure, Marketing, Tourism**. [s.l.] The Higher Educations Academy, 2012. p. 3–7.

GOODSTEIN, J. D. Institutional Pressures and Strategic Responsiveness: Employer Involvement in Work-Family Issues. **The Academy of Management Journal**, v. 2, p. 350–382, 1994.

GREENWOOD, R. et al. Introduction. In: GREENWOOD, R. et al. (Eds.). . **The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism**. 1. ed. London: SAGE, 2008. p. 1–46.

GREENWOOD, R.; HININGS, C. R.; WHETTEN, D. Rethinking institutions and organizations. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 7, p. 1206–1220, 2014.

GUO, F. et al. Sustainable Development in Geography Education for Middle School in China. **Sustainability**, v. 10, n. 11, p. 1–27, 2018.

HALLINGER, P.; CHATPINYAKOOP, C. A Bibliometric Review of Research on Higher Education for Sustainable Development , 1998 – 2018. **Sustainability**, v. 11, n. 8, p. 1–20, 2019.

HAWLEY, A. **Human ecology**. New York: International Encyclopedia of the Social Sciences, 1968.

HENSLEY, N. Educating for sustainable development : Cultivating creativity through mindfulness. **Journal of Cleaner Production**, v. 243, p. 1–7, 2020.

HERVIEUX, C.; MCKEE, M.; DRISCOLL, C. Room for improvement : Using GRI principles to explore potential for advancing PRME SIP reporting. **International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 219–237, 2017.

HOLGAARD, J. E. et al. Strategies for education for sustainable development - Danish and Australian perspectives. **Journal of Cleaner Production**, v. 112, p. 3479–3491, 2016.

HOLM, T.; VUORISALO, T.; SAMMALISTO, K. Integrated management systems for enhancing education for sustainable development in universities : a memetic approach. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 155–163, 2015.

HOPWOOD, B.; MELLOR, M.; BRIEN, G. O. Sustainable Development: Mapping Different Approaches. **Sustainable Development**, v. 52, p. 38–52, 2005.

HOUREAUX, F. et al. A Basic Content Proposal On Sustainability For Management Undergraduate Courses. **Revista GUAL**, v. 13, n. 1, p. 24–47, 2020.

HOUREAUX JUNIOR, F.; CALDANA, A. C. F. Gestão responsável: responsabilidade, ética e sustentabilidade a partir do Principles for Responsible Management Education (PRME). **Organicom**, v. 14, n. 27, p. 166–180, 2018.

IAN, C. et al. Education for sustainable development: A study in adolescent perception changes towards sustainability following a strategic planning-based intervention-the young persons' plan for the planet program. **Sustainability (Switzerland)**, v. 11, n. 20, 2019.

IAROSI, J. et al. Addressing the Sustainability Challenge : Insights from Institutional Theory and Organizational Learning. **Journal of Leadership, Accountability and Ethics**, v. 10, n. 1, p. 76–91, 2013.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. DE. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração : reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21–50, 2011.

JENNINGS, P. D.; ZANDBERGEN, P. A. Ecologically Sustainable Organizations: An Institutional Approach. **The Academy of Management Review**, v. 20, n. 4, p. 1015–1052, 1995.

JONES-CHRISTENSEN, L. et al. An Analysis of Ethics , CSR , and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools : Baseline Data and Future Research Directions. **Journal of Business Ethics**, v. 73,

p. 374–368, 2007.

KAMBITES, C. J. 'Sustainable Development': the 'Unsustainable' Development of a Concept in Political Discourse. **Sustainable Development**, v. 22, p. 336–348, 2014.

KERLINGER, F. N. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1980.

KETOLA, T. Pre-morphean paradigm - An alternative to modern and post-modern paradigms of corporate sustainability. **Sustainable Development**, v. 17, n. 2, p. 114–126, 2009.

KURUCZ, E. C.; COLBERT, B. A.; MARCUS, J. Sustainability as a provocation to rethink management education : Building a progressive educative practice. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 437–457, 2013.

LAW, B. Education for Sustainable Development in New Zealand. **Applied Environmental Education and Communication**, v. 4, n. 3, p. 277–281, 2005.

LEAL FILHO, W. et al. Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. **Journal of Integrative Environmental Sciences**, v. 8168, p. 1–16, 2017.

LEAL FILHO, W. et al. The role of transformation in learning and education for sustainability. **Journal of Cleaner Production**, v. 199, p. 286–295, 2018.

LEAL FILHO, W. et al. The role of planning in implementing sustainable development in a higher education context. **Journal of Cleaner Production**, v. 235, p. 678–687, 2019.

LEMOS, M. F. C. et al. PUC-Rio Socio-environmental Agenda: New Steps Towards Sustainability in the University. In: LEAL FILHO, W. et al. (Eds.). **Universities as Living Labs for Sustainable Development**. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland, 2020. p. 733–746.

LIN, R.; SHEU, C. Technology Management Why Do Firms Adopt / Implement Green Practices ? – An Institutional Theory Perspective. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 57, p. 533–540, 2012.

LITTLEDYKE, M.; MANOLAS, E.; LITTLEDYKE, R. A. A systems approach to education for sustainability in higher education. **International Journal of Sustainability**, v. 14, n. 4, p. 367–383, 2013.

LOZANO, R. et al. A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education : results from a worldwide survey. **Journal of Cleaner Production**, v. 108, p. 1–18, 2015.

LU, Y. et al. Dual Institutional Pressures , Sustainable Supply Chain Practice and Performance Outcome. **Sustainability**, v. 10, n. 9, p. 1–25, 2018.

MANASIA, L.; IANOS, M. G.; CHICIOREANU, T. D. Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development : An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. **Sustainability**, v. 12, p. 1–24, 2020.

MANZINI, E. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso-NEMO**, v. 4, n. 2, p. 149–171, 2012.

MAWONDE, A.; TOGO, M. The role of SDGs in advancing implementation of sustainable development: The case of University of South Africa, South Africa. In: AZEITEIRO, U. M. DE M.; DAVIM, J. P. (Eds.). **Higher Education and Sustainability: Opportunities and Challenges for Achieving Sustainable Development Goals**. Copa Raton: Taylor & Francis Group, LLC, 2020. p. 1–20.

MCKEOWN, R.; HOPKINS, C. International Network of Teacher Education

Institutions: past, present and future. **Journal of Education for Teaching**, v. 33, n. 2, p. 149–155, 2007.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MELLES, G. Views on education for sustainable development (ESD) among lecturers in UK MSc taught courses: Personal, institutional and disciplinary factors. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 20, n. 1, p. 115–138, 2019.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **QUALITATIVE RESEARCH: A Guide to Design and Implementation**. 4th. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340–363, 1977.

MEYER, R. E.; HÖLLERER, M. A. Does institutional theory need redirecting? **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 7, p. 1221–1233, 2014.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. 3rd. ed. London: SAGE publications, 2014.

MILUTINOVIĆ, S.; NIKOLIĆ, V. Rethinking higher education for sustainable development in Serbia: An assessment of Copernicus charter principles in current higher education practices. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 107–113, 2014.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Vinculação dos ODS aos seus principais comandos legais**. Disponível em:

<<https://www.mma.gov.br/component/k2/item/11602-informacoes-ambientais-ods-mma-legislacao>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MOHR, J. W. Implicit Terrains: Meaning, Measurement, and Spatial Metaphors in Organizational Theory. In: PORAC, J.; VENTRESCA, M. (Eds.). **Constructing Industries and Markets**. New York: Elsevier, 2005.

MOK, K. H.; CHAN, Y. International Benchmarking with the Best Universities : Policy and Practice in Mainland. **Higher Education Policy volume**, v. 21, p. 469–486, 2008.

MÜLLER-CHRIST, G. et al. The role of campus , curriculum , and community in higher education for sustainable development - a conference report. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 134–137, 2014.

MUSTAȚĂ, R. V. et al. Business Education For Sustainable Development: The Case of Romanian. **Amfiteatru Economic**, v. 15, n. Special n7, p. 802–817, 2013.

NOMURA, K.; ABE, O. Higher education for sustainable development in Japan : policy and progress. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 2, p. 120–129, 2010.

OLAWUMI, T. O.; CHAN, D. W. M. A scientometric review of global research on sustainability and sustainable development. **Journal of Cleaner Production**, v. 183, p. 231–250, 2018.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em:

<<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

OWEN-SMITH, J.; POWELL, W. W. Networks and Institutions. In: GREENWOOD, R. et al. (Eds.). **The SAGE Handbook of Organizational**

Institutionalism. 1. ed. London: SAGE publications, 2008. p. 596–623.

PACTO GLOBAL. **A Iniciativa**. Disponível em:

<<https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PALLANT, E.; CHOATE, B. How Do You Teach Undergraduate University Students to Contribute to UN SDGs 2030? In: FILHO, W. et al. (Eds.). .

Environmental SCIENTIST. 1. ed. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland, 2020. v. 1p. 69–85.

PALMA, L. C.; OLIVEIRA, L. M. DE; VIACAVA, K. R. Sustainability in Brazilian federal universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 250–258, 2011.

PALMA, L. C.; PEDROZO, E. A. Transformation for Sustainability and its Promoting Elements in Educational Institutions: A Case Study in an Institution Focused on Transformative Learning. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 359–382, 2019.

PERDAN, S. The Concept of Sustainable Development and its Practical Implications. In: AZAPAGIC, A.; PERDAN, S. (Eds.). . **Sustainable Development in Practice: Case Studies for Engineers and Scientists**. 2. ed. [s.l.] Wiley-Blackwell, 2011. p. 536.

PRME. **Participation**. Disponível em:

<<https://www.unprme.org/participation/index.php>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PRME. **Sobre o PRME**. Disponível em:

<<http://prmebrazil.com.br/mod/page/view.php?id=9>>. Acesso em: 12 mar. 2020a.

PRME. **AFTER THE SIGNATURE - A Guide to Engagement with the Principles for Responsible Management Education**. New York: [s.n.]. Disponível em: <<https://www.unprme.org/resource-docs/NewToPRMEToolkit.pdf>>.

PRME. **Overview**. Disponível em: <<https://www.unprme.org/how-to-engage/index.php>>. Acesso em: 12 mar. 2020c.

RAMOS, T. B. et al. Experiences from the implementation of sustainable development in higher education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 3–10, 2015.

RAO, P.; PATIL, Y.; GUPTA, R. Education for Sustainable Development: Trends in Indian Business Schools and Universities in a Post Liberalization Era. In: CAEIRO, S. et al. (Eds.). . **Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions**. London: Springer International Publishing, 2013. p. 417–432.

RODRIGUES, H. W.; MAROCCO, A. DE A. L. LIBERDADE DE CÁTEDRA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: ALCANCE E LIMITES DA AUTONOMIA DOCENTE. In: CAÚLA, B. et al. (Eds.). . **Díálogo Ambiental, Constitucional e Internacional**. 2. ed. Fortaleza: PREMIUS EDITORA, 2014. p. 213–238.

RUF. **O que é o Ranking Universitário Folha**. Disponível em:

<<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/o-que-e-o-ranking-universitario-folha.shtml>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

RUSINKO, C. A. Integrating Sustainability in Management and Business Education: A Matrix Approach. **Academy of Management Learning and Education**, v. 9, n. 3, p. 507–519, 2010.

SACHS, J. D. From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals. **The Lancet**, v. 379, p. 2206–2211, 2012.

SALAS-ZAPATA, W. A.; ORTIZ-MUÑOZ, S. M. Analysis of meanings of the concept of sustainability. **Sustainable Development**, v. 27, n. June 2018, p. 153–161, 2019.

SANTOS, M. G. DOS et al. Technology Analysis & Strategic Management

Institutional pressures and the diffusion of organisational innovation : evidence from Brazilian firms Institutional pressures and the diffusion of organisational.

Technology Analysis & Strategic Management, v. 0, n. 0, p. 1–12, 2020.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research Methods for Business Students**. 7th. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2016.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organization**. Oaks, USA: SAGE publications, 1995.

SCOTT, W. R. **Intitutions and Organizations: Ideas and Interests**. 3rd. ed. Oaks, USA: SAGE publications, 2008.

SCOTT, W. R.; CHRISTENSEN, S. **The Institutional Construction of Organizations: International and Longitudinal Studies**. 1st. ed. [s.l.] SAGE publications, 1995.

SEEMA; GUPTA, M. Collaboration as an Essential Key to Education for Sustainable Development. **International Journal of Recent Technology and Engineering**, v. 8, n. 2, p. 478–481, 2019.

SENGUPTA, E.; BLESSINGER, P.; YAMIN, T. S. Introduction to Integrating Sustainability into Curriculum. In: SENGUPTA, E.; BLESSINGER, P.; YAMIN, T. . (Eds.). . **Integrating Sustainable Development into the Curriculum**. 18. ed. [s.l.] Emerald Publishing Limited, 2020. v. 18p. 3–14.

SHUBHAM; CHARAN, P.; MURTY, L. S. Organizational adoption of sustainable manufacturing practices in India : integrating institutional theory and corporate environmental responsibility. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 25, n. 1, p. 23–34, 2018.

SHULLA, K. et al. Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, p. 1–11, 2020.

SILVA, C. H. R. T. **RIO+20: AVALIAÇÃO PRELIMINAR DE RESULTADOS E PERSPECTIVAS DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <www.senado.gov.br/senado/conleg/boletim_do_legislativo.html>.

SILVA, H. H. M. DA; CAMPANARIO, M. DE A.; SOUZA, M. T. S. DE. O Isomorfismo Na Educação Ambiental Como Tema. **Revista de Ciências da Administração**, v. 37, p. 170–186, 2013.

SILVA, M. E.; NASCIMENTO, L. F. M. Análise Institucional Para A Sustentabilidade Em Cadeias De Suprimento No Brasil E No Reino Unido. **Amazon, Organizations and Sustainability**, v. 6, n. 2, p. 87–104, 2017.

SINAKOU, E. et al. Academics in the field of Education for Sustainable Development : Their conceptions of sustainable development. **Journal of Cleaner Production**, v. 184, p. 321–332, 2018.

SINAKOU, E. et al. Designing Powerful Learning Environments in Education for Sustainable Development : A Conceptual Framework. **Sustainability (Switzerland)**, v. 11, n. 21, p. 5994, 2019.

SRIVASTAVA, M. Profiling sustainability curriculum in AACSB schools. **SAGE Open**, v. 4, n. 2, 2014.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study**. 1st. ed. London: SAGE publications, 1995.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2011.

STANTS, N. B. Teaching Compassion : Humane Education in Early Childhood. In: JALONGO, M. R.; ISENBERG, J. P.; MICHAEL, K. W. (Eds.). .

Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood. 8. ed. Indiana: [s.n.]. p. 67–73.

STARIK, M.; KANASHIRO, P. Toward a Theory of Sustainability Management: Uncovering and Integrating the Nearly Obvious. **Organization Environment**, v. 26, n. 1, p. 7–30, 2013.

SUCHMAN, M. C. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. **The Academy of Management Review**, v. 20, n. 3, p. 571–610, 1995.

SUMNER, J. From Academic Imperialism to the Civil Commons : Institutional Possibilities for Responding to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. **Interchange**, v. 39, n. 1, p. 77–94, 2008.

TATE, W. L.; ELLRAM, L. M.; DOOLEY, K. J. The impact of transaction costs and institutional pressure on supplier environmental practices. **International Journal of Physical Distribution & Logistics Management**, v. 44, n. 5, p. 353–372, 2014.

TEO, H. H.; WEI, K. K.; BENBASAT, I. Predicting Intention to Adopt Interorganizational Linkages: An Institutional Perspective. **MIS Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 19–49, 2003.

THOMAS, I. Critical Thinking , Transformative Learning , Sustainable Education , and Problem-Based Learning in Universities. **Journal of Transformative Education**, v. 7, n. 3, p. 245–264, 2009.

TRINDADE, N. R. et al. Educando para o desenvolvimento sustentável por meio da interdisciplinaridade: contribuições da aprendizagem experiencial no ensino de gestão Educating for sustainable development through interdisciplinarity: contributions of experiential learning in mana. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 20, n. 3, p. 1–24, 2019.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.** Paris: [s.n.].

UNESCO. **Education for sustainable development lens: a policy and practice review tool.** PARIS: [s.n.]. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190898>>.

UNESCO. **ESD Building A Better, Fairer World For The 21st Century.** Paris: [s.n.]. Disponível em: <<http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/esd.pdf>>.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals.** Paris: [s.n.]. Disponível em: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf>.

VALENTE, M. Theorizing Firm Adoption of Sustaincentrism. **Organization Studies**, v. 33, n. 4, p. 563–591, 2012.

VAN DAM-MIERAS, R. et al. Development of an Interdisciplinary , Intercultural Master ' s Program on Sustainability : Learning from the Richness of Diversity. **Innovative Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 251–264, 2008.

VELAZQUEZ, L. et al. Sustainable university : what can be the matter ? v. 14, p. 810–819, 2006.

VIZEU, F.; MENEGHETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 3, p. 569–583, 2012.

VLADIMIROVA, K. The Place of Concerns for Posterity in the Global Education for Sustainable Development Agenda: The Case of UNESCO. In: WILSON, L.; STEVENSON, C. (Eds.). . **Promoting Climate Change Awareness through Environmental Education.** Hershey: IGI Global, 2016. v. 1p. 222–243.

WALS, A. **Education for Sustainable Development 2009.** PARIS: [s.n.].

Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184944>>.

WANG, L.; LI, W.; QI, L. Stakeholder Pressures and Corporate Environmental Strategies : A Meta-Analysis. **Sustainability**, v. 12, n. 1172, p. 1–16, 2020.

WARWICK, P.; WYNESS, L.; CONWAY, H. ‘ Think of the future ’ : Managing educational change from students ’ perspectives of an undergraduate sustainable business programme. **International Journal of Management Education**, v. 15, n. 2, p. 192–204, 2017.

WCED. Our Common Future. **Oxford University Press**, p. 1–300, 1987.

WIJETHILAKE, C.; MUNIR, R.; APPUHAMI, R. Strategic responses to institutional pressures for sustainability: the role of management control systems. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 30, n. 8, p. 1677–1710, 2017.

WILSON, D.; MCKIERNAN, P. Global mimicry: Putting strategic choice back on the business school agenda. **British Journal of Management**, v. 22, n. 3, p. 457–469, 2011.

YANARELLA, E. J.; LEVINE, S. DOES SUSTAINABLE DEVELOPMENT LEAD TO SUSTAINABILITY ? **Futures**, v. 24, n. 8, p. 759–774, 1992.

YEN-CHUN, J.; WU, J.-P. S. Higher education for sustainable development : a systematic review. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 17, n. 5, p. 1–24, 2016.

ZHU, J.; HUA, W. Visualizing the knowledge domain of sustainable development research between 1987 and 2015: a bibliometric analysis. **Scientometrics**, v. 110, p. 893–914, 2017.

ZHU, Q. Institutional pressures and support from industrial zones for motivating sustainable production among Chinese manufacturers. **International Journal of Production Economics**, v. 181, n. Part B, p. 402–409, 2016.

ZUCKER, L. G. The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. **American Sociological Review**, v. 42, n. 5, p. 726–743, 1977.

ZUTSHI, A.; CREED, A.; CONNELLY, B. L. Education for Sustainable Development : Emerging Themes from Adopters of a Declaration. **Sustainability**, v. 11, p. 1–15, 2019.

APÊNDICE A

QUADRO 25 - INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS VINCULADAS AO PRME

Nome	Status	Tipo de Organização	Localidade	Data de inscrição	Possui curso de Graduação em Administração?
ISAE/FGV	PRME Champion	Escola de Administração	Curitiba-PR	01/04/2008	Não
Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV)	Signatário Avançado	Escola de Administração	São Paulo-SP	30/09/2009	Sim
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (USP)	Signatário Avançado	Universidade	São Paulo-SP	20/11/2015	Sim
FEA-RP USP	Signatário Avançado	Escola de Administração	Ribeirão Preto-SP	05/04/2012	Sim
FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado	Signatário Avançado	Escola de Administração	São Paulo-SP	22/02/2019	Sim
FIA - Fundação Instituto de Administração	Signatário Avançado	Escola de Administração	São Paulo-SP	03/03/2011	Sim
Inspere	Signatário Avançado	Escola de Administração	São Paulo-SP	14/07/2015	Sim
Sistema Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP)	Signatário Avançado	Universidade	Curitiba-PR	31/07/2012	Não

UniCESUMAR	Signatário Avançado	Centro de Ensino Superior	Maringá- PR	23/06/2014	Sim
Universidade COPEL - UniCOPEL	Signatário Avançado	Universidade Corporativa	Curitiba-PR	21/11/2014	Não
Universidade Tecnologica Federal do Parana - UTFPR	Signatário Avançado	Universidade	Curitiba-PR	20/10/2011	Sim

FONTE: Adaptado de PRME (2020c)

APÊNDICE B

QUADRO 26 - TOP 10 CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO RUF

Posição	IES - Sigla	Estado	PRME Champion ou signatário avanzado?
1	Universidade de São Paulo (USP)	SP	Sim
2	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	Não
3	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	Não
4	Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-SP)	SP	Sim
5	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV-RJ)	RJ	Não
6	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	Não
7	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR	Não
7	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SP	Não
9	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	Não
10	Universidade de Brasília (UnB)	DF	Não

RUF (2020)

APÊNDICE C

RELATÓRIO DE PESQUISA SEMI ESTRUTURADA

Nome:

Principal Cargo/tempo:

IES/tempo:

Cargo com vinculação ao PRME: () Sim () Não

Abertura: (Perguntas quebra-gelo)

1. Como o seu trabalho na IES está relacionado à sustentabilidade?
2. Na IES que você atua quem é o principal agente transformador? Quem mais impulsiona a adoção de práticas voltadas ao DS.

Questões de pesquisa	Perguntas
Quais são as práticas de EDS adotadas pelos cursos de Administração nas IES estudadas?	<ul style="list-style-type: none"> • Poderia me contar um pouco sobre práticas que envolvam a educação para o DS na instituição? De onde partiu essa ideia? • O DS está presente no currículo de todas as matérias ou alguma em específico? Houve alguma transição? • Qual tipo de treinamento a IES forneceu aos docentes para essa adequação?
Qual o(s) processo(s) de adoção de práticas de EDS nos cursos de Administração nas IES estudadas?	<ul style="list-style-type: none"> • Quais foram as razões para a IES adotar práticas de DS nos cursos de Administração? Você poderia me contar como foi esse processo? • É possível apontar algum departamento e/ou profissional específicos na instituição como responsável pelas práticas de DS? • Quais são os efeitos da implementação dessas práticas no curso de Administração?
Quais são as pressões institucionais coercitiva, mimética e normativa relacionadas a adoção de práticas de EDS nos cursos de	<ul style="list-style-type: none"> • Coercitiva: A implementação de EDS foi voluntária da parte de vocês ou partiu de alguma pressão externa? Há alguma legislação que influencia esse comportamento? • Mimética: Alguma IES já foi/fez objeto de <i>benchmarking</i> para a implementação de EDS? Como foi esse processo?

Administração nas IES estudadas;	<ul style="list-style-type: none">• Mimética: O mercado externo já influenciou vocês para a adoção de práticas de DS?• Normativa: Qual a importância da participação de programas, tal como o PRME, Pacto Global, ODS, entre outros?• Normativa: Há alguma outra certificação que a IES possui ou almeja? Qual a importância delas?
Como as pressões institucionais impactam a adoção de práticas de EDS nos Cursos de Administração?	<ul style="list-style-type: none">• Como você classificaria as forças externas para a adoção dessas práticas? Forte/fraco• Como essas pressões impactam para que vocês adotem novas práticas?

APÊNDICE D

QUADRO 27 - CÓDIGOS UTILIZADOS NO ATLAS.TI

GRUPO	Códigos dedutivos	Códigos indutivos	Códigos descritivos
PRÁTICAS DE EDS	EDS e avaliação		Engajamento dos alunos; Práticas de ensino; Projetos
	EDS e educação de professores		IES privadas; Intercambio; Práticas da instituição; Práticas de ensino; PRME
	EDS e escolas sustentáveis		AACSB; Abordagem do DS e sustentabilidade; Apoio da instituição; Cultura Institucional; Diversidade; Engajamento dos alunos; Engajamento dos professores; Evento acadêmico; Institucionalização do tema; Motivações/Oportunidades; ODS; Pacto Global; Práticas da instituição; Práticas de ensino; PRME; Problemas institucionais sobre DS; Projetos; Relação IES e sociedade
	EDS e materiais de aprendizagem		Abordagem do DS e sustentabilidade; Barreiras; Conscientização; Engajamento dos professores; Integração da temática; Motivações/Oportunidades; Práticas da instituição; Práticas de ensino; Visão crítica
	Estratégias e métodos de ensino		Abordagem do DS e sustentabilidade; Barreiras; Empresa privada; Engajamento dos professores; Estudo de caso; Integração da temática; Liberdade/Liberdade de cátedra; Metodologia Ativa; Motivações metodológicas; Motivações/Oportunidades; Palestra; Pandemia/COVID; Parcerias; Práticas de ensino; Projetos; Relação IES e sociedade; Revisão do currículo; Seminários; Trabalho em grupo; Visão crítica; Visitas técnicas
	Integração de EDS no currículo		Abordagem do DS e sustentabilidade; Apoio da instituição; Barreiras; Certificações; Conscientização; Cultura Institucional; DCN; Disciplinas; Empreendedor institucional; Empreendedorismo; Empresa privada; Engajamento dos alunos; Engajamento dos professores; Institucionalização do tema; Integração da temática; Interesse pelo tema; Legitimidade; Liberdade/Liberdade de cátedra; Metodologia Ativa; Motivações metodológicas; Motivações pessoais; Motivações/Oportunidades; ODS; Pacto Global; Pandemia/COVID; Pesquisa; Pós graduação; Práticas de ensino; PRME; Relação IES e sociedade; Revisão do currículo; Trajetória profissional; Visão crítica
PRESSÕES INSTITUCIONAIS	Pressão coercitiva		Barreiras; Concorrência; DCN; Empresa privada; Engajamento dos alunos; Evento acadêmico; Parcerias; Pesquisa; Política atual; Políticas governamentais; Pós graduação; Revisão do currículo; Visão crítica

	Pressão Mimética		AACSB; Abordagem do DS e sustentabilidade; Barreiras; Concorrência; Empreendedorismo; Empresa privada; Engajamento dos alunos; Engajamento dos professores; Estudo de caso; Evento acadêmico; Globalização; Integração da temática; Intercambio; Isomorfismo; Legitimidade; Motivações/Oportunidades; Pacto Global; Parcerias; Pesquisa; Práticas da instituição; Práticas de ensino; PRME; Revisão do currículo; Seminários; Trajetória profissional
	Pressão Normativa	Pressão de journals; Pressão de professores; Pressão da educação formal	AACSB; Abordagem do DS e sustentabilidade; Apoio da instituição; Barreiras; Certificações; Conscientização; CSR/RSC - Corporate Social Responsibility; DCN; Diversidade; Empresa privada; Engajamento dos alunos; Engajamento dos professores; EQUIS; Estratégia; Estudo de caso; Institucionalização do tema; Integração da temática; Intercambio; Legitimidade; Motivações/Oportunidades; ODS; Pacto Global; Parcerias; Pesquisa; Políticas governamentais; Práticas da instituição; Práticas de ensino; PRME; Projetos; Relação IES e sociedade; Revisão do currículo; Seminários; Trabalho em grupo

APÊNDICE E

QUADRO 28 - CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE EDS

	EDS e avaliação (coef)	EDS e educação de professores (coef)	EDS e escolas sustentáveis (coef)	EDS e materiais de aprendizagem (coef)	Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem (coef)	Integração de EDS no currículo (coef)
EDS e avaliação	0,00	0,00	0,00	0,04	0,05	0,00
EDS e educação de professores	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01
EDS e escolas sustentáveis	0,00	0,01	0,00	0,00	0,04	0,01
EDS e materiais de aprendizagem	0,04	0,00	0,00	0,00	0,04	0,04
Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem	0,05	0,00	0,04	0,04	0,00	0,06
Integração de EDS no currículo	0,00	0,01	0,01	0,04	0,06	0,00

Fonte: O Autor (2020)

APÊNDICE G

QUADRO 29 - COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS

Códigos	EDS e avaliação coef	EDS e educação de professores coef	EDS e escolas sustentáveis coef	EDS e materiais de aprendizagem coef	Estratégias e métodos de ensino e aprendizagem coef	Integração de EDS no currículo coef
AACSB	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01
Abordagem do DS e sustentabilidade	0,00	0,00	0,02	0,02	0,03	0,16
Apoio da instituição	0,00	0,09	0,05	0,00	0,02	0,01
Barreiras	0,00	0,01	0,03	0,04	0,04	0,07
Certificações	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,01
Conscientização	0,00	0,00	0,00	0,02	0,01	0,03
CS - Corporate Sustainability	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
CSR/RSC - Corporate Social Responsibility	0,00	0,00	0,00	0,04	0,02	0,02
Cultura Institucional	0,00	0,02	0,03	0,00	0,01	0,03
DCN	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
Disciplinas	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12
Diversidade	0,00	0,00	0,02	0,03	0,01	0,02
Empreendedor institucional	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,07
Empreendedorismo	0,00	0,00	0,01	0,00	0,01	0,02
Empresa privada	0,00	0,00	0,01	0,01	0,09	0,03
Empresa social	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00
Engajamento dos alunos	0,01	0,00	0,19	0,01	0,05	0,04
Engajamento dos professores	0,00	0,01	0,05	0,01	0,02	0,08
Estratégia	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02
Estudo de caso	0,05	0,00	0,00	0,03	0,24	0,01
Ética	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,01
Evento academico	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00

Feedback dos alunos	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01
IES privadas	0,00	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00
Institucionalização do tema	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,06
Integração da temática	0,00	0,00	0,01	0,05	0,05	0,47
Intercambio	0,00	0,06	0,00	0,00	0,01	0,00
Interesse pelo tema	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
Legitimidade	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,01
Liberdade/Liberdade de cátedra	0,00	0,06	0,00	0,00	0,01	0,04
Metodologia Ativa	0,04	0,03	0,00	0,00	0,31	0,01
Motivações metodológicas	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,01
Motivações pessoais	0,00	0,06	0,01	0,03	0,00	0,02
Motivações/Oportunidades	0,00	0,00	0,01	0,02	0,02	0,02
ODS	0,00	0,00	0,08	0,00	0,06	0,02
Pacto Global	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00	0,01
Palestra	0,00	0,00	0,01	0,03	0,13	0,00
Pandemia/COVID	0,00	0,00	0,01	0,00	0,04	0,02
Parcerias	0,00	0,01	0,01	0,00	0,04	0,01
Pesquisa	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,04
PIBIC/TCC/Dissertação/Tese	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02
Políticas governamentais	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00
Pós graduação	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04
Práticas da instituição	0,00	0,02	0,25	0,01	0,02	0,00
Práticas de ensino	0,04	0,01	0,06	0,06	0,36	0,10
PRME	0,00	0,03	0,10	0,00	0,00	0,03
Problemas ambientais	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,01
Problemas institucionais sobre DS	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01
Projetos	0,03	0,00	0,11	0,00	0,11	0,02
Relação IES e sociedade	0,00	0,00	0,08	0,00	0,04	0,02
Revisão do currículo	0,00	0,02	0,00	0,00	0,02	0,12

Seminários	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,01
Trabalho em grupo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00
Trajetória Acadêmica	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00
Trajetória profissional	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,02
Visão crítica	0,00	0,00	0,01	0,02	0,02	0,02
Visitas técnicas	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00

Fonte: O Autor (2020)